

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku

Ivana Erić

**Poticanje razvoja fonematskog sluha i fonološke svjesnosti kod djeteta s cerebralnom
paralizom**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Vesna Mildner, red. prof.

Zagreb, lipanj, 2014.

Podaci o diplomskom radu

I. AUTOR

Ime i prezime: Ivana Erić

Datum i mjesto rođenja: 20.07.1989., Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Studijske grupe i godina upisa: Fonetika/rehabilitacija, Sociologija/znanstveni, 2011.

II. RAD

Naslov: „Poticanje razvoja fonematskog sluha i fonološke svjesnosti kod djeteta s cerebralnom paralizom”

Broj stranica: 69

Broj priloga: 5

Datum predaje rada:

Sastav povjerenstva koje je rad ocijenilo i pred kojim je rad branjen:

1.
2.
3.

Datum obrane rada:

Ocjena:

Potpisi članova povjerenstva:

1.
2.
3.

SAŽETAK

Usvajanje fonematskog sluha i fonološke svjesnosti dio je urednog govorno-jezičnog razvoja. U dobi od četiri godine kod djece se počinje stvarati svjesnost o glasovnoj strukturi rečenice. Između četvrte i pete godine stvara se svjesnost o glasovnoj strukturi riječi. Dijete najprije počima raspoznavati rime, a poslije i inicijalni glas riječi. Fonološka svjesnost doživljava najveće povećanje između pete i šeste godine kada dijete shvaća da promjena jednog glasa u riječi ili njihova redoslijeda mijenja smisao ili uništava riječ. U sedmoj godini većina djece ima formiranu fonematsku svjesnost i uspješno rješava zadatke fonološke analize i sinteze.

Mali je broj djece u ovoj dobi koja teže rješavaju zadatke fonematskog sluha i fonološke svjesnosti. Toj djeci potrebna je pomoć stručnjaka koja uključuje uvježbavanje fonematskog sluha i fonološke svjesnosti pomoću govorno-jezičnih igara i vježbi. Poteškoće u fonološkoj svjesnosti otežavaju usvajanje vještine čitanja. Osobito se to odnosi na djecu s dijagnozom disleksije kojima su poteškoće u čitanju primarni simptom. Teškoće u čitanju mogu biti sekundarne prirode kao kod djece s višestrukim teškoćama kao što je cerebralna paraliza.

U ovome radu, nakon definicije i klasifikacije stanja cerebralne paralize slijedi metodički dio u kojem se na primjeru cerebralno paraliziranog devetogodišnjeg dječaka ogleda važnost i korisnost treninga fonološke svjesnosti. Dijete je uključeno u trening fonološke svjesnosti koji je sveukupno obuhvatio dvadeset i četiri individualna školska sata.

Cilj treninga bio je unaprijediti fonološku svjesnost kod djeteta. Trening je podrška rehabilitacijsko-edukacijskim programima opismenjavanja koje dijete pohađa u dva zagrebačka rehabilitacijska centra.

Ovaj rad polazi od znanstveno utemeljene pretpostavke da su fonološka svjesnosti i usvajanje vještine čitanja međusobno povezani. Istraživanja su dokazala da uvježbavanje fonološke svjesnosti pridonosi usvajanju vještine čitanja, i obrnuto; formalno podučavanje čitanja pridonosi razvoju fonološke svjesnosti.

Ključne riječi: fonematski sluh, fonološka svjesnost, cerebralna paraliza, teškoće čitanja, opismenjavanje

ABSTRACT

The acquisition of phonological awareness and development of phonemic discrimination ability is part of the normal speech and language development. At the age of four children begin to become aware of the phonological sentence structure. Between the ages of four and five they become aware of the phonological word structure. The child first learns to recognize rhymes and then the initial sound of the word. The greatest expansion of phonemic awareness occurs between the ages of five and six when the child realizes that the replacement of one sound in a word or the change of sound order can change its meaning or make it meaningless.

At the age of seven most children have developed phonemic awareness and they can successfully perform phonological analysis and synthesis. Not many children of that age have difficulties performing tasks that involve phonemic discrimination ability and phonological awareness. These children need professional assistance that involves exercising phonemic discrimination ability and phonological awareness by means of speech and language games and exercises. The problems with phonological awareness make it difficult for the child to acquire reading skills. This is particularly the case with children diagnosed with dyslexia whose primary symptoms are difficulties in reading. The reading difficulties can be a secondary issue as in children with multiple disabilities such as cerebral paralysis.

This work first defines and classifies the condition of cerebral paralysis. It is then followed by a methodical part where the significance of phonological awareness training is reviewed in the case of a ten-year-old boy with cerebral paralysis. The child received a 24-hour individual training in phonological awareness.

The objective of the training was to improve the phonological awareness in the child. This training was a support to the rehabilitation and educational programmes the child receives in two rehabilitation centres in Zagreb.

The starting point of this work is a scientifically based presupposition that phonemic awareness and the acquisition of the reading skills are interconnected. The research has shown that exercising phonemic awareness contributes to acquiring the reading skills and vice versa: the formal teaching of reading contributes to the development of phonological awareness.

Key words: phonemic discrimination ability, phonemic awareness, cerebral paralysis, difficulties in reading, literacy teaching

SADRŽAJ

TEORIJSKI OKVIR	1
1. UVOD	1
2.1. Govorno-jezični razvoj kod djece u predverbalnom razdoblju	2
2.2. Govorno-jezični razvoj kod djece od prve do sedme godine života.....	3
4. FONEMSKA SVJESNOST I FONEMATSKI SLUH KAO PREDUVJETI RAZVOJA...	10
5. VAŽNOST FONOLOŠKE SVJESNOSTI ZA ČITANJE.....	12
6. RAZINE FONOLOŠKE SVJESNOSTI	17
6.1. Razine fonološke svjesnosti ovisno o fonološkim jedinicama	17
6.2. Razine fonološke svjesnosti ovisno o stupnju eksplicitne svjesnosti	17
7. POMOĆ PRI RAZVOJU FONOLOŠKE SVJESNOSTI	18
7.1. Opće smjernice za unapređenje fonološke svjesnosti.....	18
7.2. Eksplicitno pomaganje razvoja fonološke svjesnosti	20
8. CEREBRALNA PARALIZA	22
8.1. Klasifikacija cerebralne paralize	23
8.3. Osobitosti govora i jezika djece s cerebralnom paralizom.....	28
8.4. Asistenti u nastavi djeci s cerebralnom paralizom	28
EKSPERIMENTALNI DIO.....	29
9. CILJ TRENINGA	29
10.2. Dijagnoza i prilagodba školskog okruženja.....	30
10.3. Jedan dan u razredu	31
10.4. Lukin govor	31
10.5. Matematičko mišljenje	32
10.6. Instrumenti.....	32
10.7. Postupak.....	33
10.7.1. Procjena Lukinih poteškoća.....	33
11. PLANIRANJE TRENINGA	37

12. PROVOĐENJE TRENINGA.....	38
Prva faza	38
Druga faza.....	41
Treća faza	42
Četvrta faza.....	43
Peta faza.....	45
13. REZULTATI.....	47
14. RASPRAVA.....	49
15. ZAKLJUČAK	53
16. REFERENCIJE	54
III. PRILOZI.....	56
PRILOG 1 Nalaz i mišljenje psihologa iz 2013. godine.	57
PRILOG 2 Lista ne-riječi kojom se ispituje slušno pamćenje.....	58
PRILOG 4 Obrazac za provjeru stanja fonološko-fonematskih procesa kod učenika s.....	60
PRILOG 5 Suglasnost kojom su roditelji dali svoj pristanak da dijete sudjeluje u istraživanju.....	69

TEORIJSKI OKVIR

1. UVOD

Govor i jezik razvijaju se postupno od rođenja do školske dobi. U tom razdoblju djeca se razvijaju od potpuno nesamostalnog i ovisnog bića do kompetentnog i samostalnog sugovornika. Neka djeca kroz to vrijeme prolaze s manjim ili većim varijacijama ali većina njih slijedi uredan govorno-jezični razvoj. Uredan govorno-jezični razvoj započinje od rođenja djeteta i prvog oblika komunikacije koji je krik, preko plača, vokalizacije, brbljanja i progovaranja prve riječi s oko otprilike jedne godine dana starosti djeteta. Određeni redoslijed prati i usvajanje semantike, gramatike i pragmatike jezika. Receptivni jezik uvijek prethodi ekspresivnom jeziku; prva riječ se izgovara s otprilike godinu dana starosti djeteta; osamnaestomjesečno dijete poznaje otprilike pedeset riječi a razumije dvostruko više; nakon čega slijedi eksplozija imenovanja a usvajanje jezika se nastavlja; samo su neke od postavki koje vrijede za uredan jezični razvoj.

Razvoj govora je postupan i kreće se od onih glasova koji zahtijevaju manju potrošnju energije i jednostavnije pokrete govornih organa (osobito jezika) prema onima koji zahtijevaju veću potrošnju energije i složenije pokrete govornih organa. Stoga, razlikujemo glasove ranijeg i glasove kasnijeg sazrijevanja. Svaki glas se razvija u skladu s nekim pravilima a po načinu artikulacije glasova djeca najranije usvajaju vokale, zatim, okluzive, koji zajedno čine prve riječi koje djeca progovore. Nakon njih slijede nazali, frikativi i afrikate. U trećoj godini djeca uglavnom uredno izgovaraju sve samoglasnike i deset suglasnika. Ostale glasove izostavljaju, zamjenjuju ih drugima ili ih izgovaraju umekšano.

Predškolsko dijete u dobi od pet i pol ili šest godina trebalo bi uredno izgovarati sve glasove. Kada krene u školu, razvoj govora se završava i tada se već u izgovoru mogu jasno uočiti glasovi koji bi u budućnosti mogli stvarati problem u obliku artikulacijskog poremećaja. Problemi s neusvojenim govorom, jezikom ili glasom u školskoj dobi preslikavaju se na probleme s čitanjem, pisanjem, učenjem i/ili artikuliranjem. Nekoj djeci usvajanje vještina čitanja i pisanja dolazi posve lako dok drugoj djeci teže. Neka djeca imaju naizgled neobične teškoće, na primjer, u pisanju ustrajno čine neuobičajene pogreške koje nikako ne mogu prevladati. Ovladavanje pisanim jezikom može biti otežano zbog različitih razloga i u različitim okolnostima. Posokhova (2000) razlikuje specifične teškoće u čitanju i pisanju od nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju kod djece te obične školske pogreške. Ključni čimbenik koji čini razliku između njih je mehanizam teškoća. Specifične pogreške u

čitanju i pisanju su disgrafične i disleksične pogreške (one su mnogobrojne i stabilne), dok su pogreške u slučaju nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju sekundarne prirode; one su uzrokovane kognitivnim zaostajanjem, oštećenjem sluha ili vida i/ili općim nedovoljnim razvojem govora. U tom slučaju teškoće čitanja i pisanja nisu primarni središnji simptom nego sekundarna pojava uzrokovana drugim poremećajem.

2. UREDAN GOVORNO-JEZIČNI RAZVOJ KOD DJECE OD ROĐENJA DO ŠKOLSKE DOBI

U realnom svijetu djetetova usvajanja govora i jezika, djeca uglavnom progovore svoju prvu riječ do oko prve godine života, a riječi počinju spajati do dobi od otprilike osamnaest mjeseci. Razdoblje između samog rođenja do progovaranja prve smislene riječi naziva se predverbalno razdoblje (Vasta i sur., 2005:408).

2.1. Govorno-jezični razvoj kod djece u predverbalnom razdoblju

Prema Posokhovej (1999), postoje četiri faze razvoja govora u predverbalnom razdoblju odnosno u prvih dvanaest mjeseci života.

Prva faza traje prva dva mjeseca novorođenačkog života a obuhvaća pojavu fiziološkog krika i refleksnog glasanja kojima ono uspostavlja komunikaciju s okolinom. Po kvaliteti i intenzitetu fiziološkog krika može se pretpostaviti zdravstveno stanje novorođenčeta. Poželjan je čist i bistar krik koji znači zdravo novorođenče. Vrlo tih ili prodoran krik može biti znak zdravstvenih problema. Osim fiziološkim krikom, novorođenče komunicira s okolinom i pomoću fiziološkog glasanja. U ovoj fazi novorođenče počinje kontrolirati intenzitet i visinu glasa (Posokhova, 1999).

Druga faza traje od drugog do petog mjeseca. Karakterizira je kvalitetna promjena krika, pojava osmijeha, pojava gukanja ali i pojava kontrole nad intonacijom koja postaje bogata i izražajna. Od trećeg mjeseca krik postupno zamjenjuje gukanje (vokalizacija) koja se sastoji od vokala uz pojedini reducirani konsonant koji se producira prilikom izdaha (Posokhova, 1999).

Treća faza traje od četvrtog odnosno petog mjeseca pa do polovice sedmog mjeseca i obilježena je glasovnom igrom i brbljanjem. Dolazi do pojave vokala te slogovnog glasanja koje se pretvara u slogovno brbljanje što je važno jer se pojedinačni glasovi spajaju u sekvence na temelju kojih se gradi govor (Posokhova, 1999).

Četvrta faza traje između petog i polovice sedmog mjeseca pa do polovice dvanaestog mjeseca i obilježena je slogovnim brbljanjem koje sve više postaje društveno, sve više podsjeća na glasove materinskog jezika (Posokhova, 1999). Glasanje kod bebe iskazuje se ponavljanjem istih slogova („ba-ba“, „ma-ma“). U ovoj fazi dijete postaje osjetljivo na materinski jezik i u ovoj fazi pojavljuje se prva riječ.

2.2. Govorno-jezični razvoj kod djece od prve do sedme godine života

Oko navršene jedne godine života, gukanje i slogovno brbljanje postupno zamjenjuju prve riječi ostvarene vezom okluziva i vokala („baba“, „tata“, „dada“, „papa“) (Vuletić, 1987). Osim imenica, tu se nalaze i jednostavni glagoli („piti“, „ići“) te situacijske riječi poput pozdrava („papa“) (Apel i Masterson, 2004). Intonacija je vezana uz kontekst neverbalne komunikacije i neverbalnih znakova (mimika i gesta) koji su važni kod emocionalnih reakcija djeteta na okolinu. Posokhova (1999) navodi da jednogodišnje dijete vlada s nekoliko riječi kao što su imenice, imena bliskih ljudi i glagoli radnje („ići“, „piti“, „jesti“).

Djeca, općenito, razumiju mnogo više nego što uobičajeno govore (Benedict, 1979; Rescorla, 1981, prema Vasta i sur., 2005:417). Nakon što navrše godinu dana upotreba imenica se povećava velikom brzinom, a jednom kada rječnik dosegne oko pedeset riječi koje dijete može izgovoriti i sto riječi koje može razumjeti, rječnik dalje počinje rasti iznimno brzo. Dijete ulazi u fazu eksplozije imenovanja. U engleskom jeziku imenice su mnogo uobičajenije negoli glagoli i riječi koje označavaju akciju (Benedict, 1979; Rescorla, 1981, prema Vasta i sur., 2005:417).

Rano u procesu usvajanja jezika mogu se identificirati dva tipa semantičkog razvoja. Djevojčice uglavnom pokazuju referencijalni stil, to jest, izgovaraju velik broj imenica posebno imena predmeta i koriste jezik ponajviše za imenovanje stvari dok dječaci uglavnom pokazuju ekspresivni stil koji uključuje veću mješavinu vrsta riječi i veći naglasak na jezik kao pragmatično sredstvo za izražavanje potreba i za socijalne interakcije (Nelson, 1973; Bretherton i sur., 1983; Bates i sur., 1988, prema Vasta i sur., 2005:417). U tijeku semantičkog razvoja jezika djeca čine neke greške koje mogu objasniti proces učenja jezika. Neke od njih su prekomjerno proširivanje, preuske kategorije ili izmišljanje riječi. Oko osamnaestog mjeseca života djeca počinju spajati riječi (Vasta i sur., 2005:425).

Čak i u razdoblju jedne riječi, funkcije dječjih izraza snažno napreduju poput korištenja holofraza (Vasta i sur., 2005:425). Dvogodišnjak u govoru počinje smisleno koristiti dvočlane ili tročlane izraze koji često uključuju pravila izgrađena oko pojedinih riječi,

na primjer, kombiniranjem izraza „nema“ s različitim imenicama. Kako rečenice postaju dulje, javlja se telegrafski govor. Dvogodišnjak počinje upotrebljavati imenice i glagole koji se ne slažu u rodu, broju i padežu te osobne zamjenice („ja“, „ti“, „mi“) i pridjeve (Vasta i sur., 2005:425). Trogodišnje dijete koristi dvočlane pa i četveročlane rečenice, zna većinu glasova i pravila koja su vezana uz njih. Obogaćuje mu se aktivni rječnik. Između treće i četvrte godine dijete raspoznaje sve glasove materinskog jezika, samo što neke ne može pravilno izgovoriti poput frikativa /s/, /š/ i /ž/. Četverogodišnje dijete razumije većinu rečenica, koristi petočlane i višečlane rečenice, usvojilo je značenje većine gramatičkih kategorija. Većina djece kada krenu u vrtić može jasno izgovarati gotovo sve glasove, ima znatno razvijen rječnik i adekvatnu sintaksu (Yopp, 1992:696).

Iako se koriste riječima, slogovima i fonemima, oni nemaju sposobnost svjesne kontrole i manipulacije tim jedinicama jezika (Lundberg i sur., 1988, prema Kukić, 2002). U dobi od četiri godine tek kod malog broja djece počinje stvarati svjesnost da se rečenice sastoje od zasebnih riječi (Yopp, 1995).

Između četvrte i pete godine dijete priča duge priče te pita za značenje neke riječi koja ga zanima (Andrešić i sur., 2010:17). Ovladalo je frikativima te suglasničkim skupinama /st/, /sk/ no još uvijek može pogriješiti u dužim slogovnim konstrukcijama (Apel i Masterson, 2004). Između četvrte i pete godine života pojavljuje se svijest da su riječi zasebne jedinice unutar govora, a postupno se pojavljuje i svjesnost o glasovnoj strukturi riječi, to jest, da se svaka riječ sastoji od zasebnih glasova. Ta se osviještenost pojavljuje najprije kao prepoznavanje rime, a poslije i kao prepoznavanje prvog glasa u riječi (Čudina-Obradović, 1996).

U petoj godini života djeteta nastavlja se aktivan razvoj djetetova govora. Dijete usvaja načine tvorbe riječi: tvorbu imenica-umanjenica pomoću sufiksa, tvorbu glagola pomoću prefiksa i tvorbu stupnjeva komparacije pridjeva. Rječnik se proširuje i u njemu je sve više imenica koje označavaju dijelove predmeta i sve je više opisnih pridjeva. Moguće je da petogodišnje dijete ne usklađuje ispravno riječi u rečenici a vjerojatne su poteškoće u konstrukciji rečenice. Dijete koristi ne samo jednostavne proširene rečenice, nego i nezavisno i zavisno složene rečenice s veznicima „i“, „ali“, „a“, kao i uzročne (...jer...zbog..., ...zato što...) i vremenske rečenice (...kada...). Dijete ispravno izgovara gotovo sve skupine glasova, ali vjerojatno još uvijek pogrešno izgovara neke od ovih glasova: /r/, /š/, /ž/, /č/, /dž/, /đ/ i /ć/. Govor nije uvijek intonacijski izražajan. Djeca ove dobi još ne uspijevaju prilagoditi glasnoću

glasa s okolnostima, te im je teško govoriti umjereno glasno (Ivanovsky i Gadasin, 2010). Petogodišnje dijete raspolaže svim elementima govora te mu je izgovor gramatičan. Zna sve suglasnike te ispravlja svoj izgovor kod usvajanja novih riječi. Zna koristiti riječi i rečenice, ali neće ih znati definirati ili objasniti na upit (Apel i Masterson, 2004). Dijete postaje svjesno znanja o glasovima i slogovima, odnosno kombinira ih u igri i razvija se fonološka svijest (Apel i Masterson, 2004).

Između pete i šeste godine dijete zna da tekst reprezentira govorni jezik (Andrešić i sur., 2010:17). Fonološka svjesnost doživljava najveće povećanje upravo između pete i šeste godine kada ona pokazuje nagli porast (Čudina-Obradović, 1996).

U šestoj godini života nastavlja se usavršavanje svih komponenti jezično-govornog sustava. Rječnik se obogaćuje novim pojmovima i usustavljuje (dijete usvaja odnose istoznačnosti-protuznačnosti i mnogoznačnosti). Razvija se funkcija mijenjanja oblika riječi: dijete uči deklinirati imenice i mijenjati oblike glagola (Ivanovsky i Gadasin, 2010:9). U dobi od šest godina djeca posjeduju rječnik od oko deset tisuća riječi (Anglin, 1993, prema Vasta i sur., 2005).

U ovoj dobi usavršava se izgovor glasova. Dijete počinje razlikovati nedavno usvojene glasove /l/-/r/, /s/-/z/-/c/, /š/-/ž/-/č/. U ovoj dobi kod djeteta je još nesavršen fonematski sustav pa prilikom zahtijevnijih izmjena oblika riječi dolazi do pogrešaka. Fonemska percepcija još nije u potpunosti razvijena. Šestogodišnje dijete ima u potpunosti razvijen govor (svi su glasovi izgovornog sustava, u pravilu, kompletno razvijeni) a govor je u potpunosti gramatičan. Dijete uspostavlja vezu slovo-glas, te svoj govor u potpunosti prilagođava socijalnim situacijama (Andrešić i sur., 2010:18). U djece starije predškolske dobi, u šestoj i sedmoj godini života, formiraju se fonematska percepcija i slušno-izgovorne diferencijacije sljedećih opozicijskih fonema: /s/-/z/, /š/-/ž/ (razlikuju se samo radom glasnica); /s/-/š/ (razlikuju se mjestom tvorbe); /t/-/c/, /s/-/c/; /t/-/č/; /dž/-/đ/; /č/-/ć/; /r/-/l/ (razlikuju se načinom tvorbe) (Ivanovsky i Gadasin, 2010:8). Dijete ove dobi shvaća da promjena jednog glasa u riječi („sin-sir“, „bol-bor“) ili izmijena redoslijeda glasova u riječi („sok-kos“, „sir-ris“) mijenjaju smisao ili uništavaju riječ (Ivanovsky i Gadasin, 2010:9).

Većina djece do sedme godine života uspješno rješava zadatke fonološke analize i sinteze (s 90 % točnosti) (Chafouleas i sur., 1997, prema Kukić, 2002). Pomak sa nekompetentnosti na potpuno svladavanje određene fonološke sposobnosti odvija se vrlo brzo ili čak kao trenutačni uvid. Relativno je mali broj djece u prijelaznoj fazi u kojoj se mogu

samo djelomično nositi sa zadacima fonološke analize i sinteze (Olofsson i Lundberg, 1983, prema Kukić, 2002). Na kraju govornog razvoja, u fazi kad a dijete poznaje sva slova, ono počinje čitati i pisati.

Na početku školovanja djeca se međusobno jako razlikuju u stupnju razvoja fonološke svjesnosti. Koliko su osjetljiva za foneme u govoru djelomično ovisi o jezičnim iskustvima koja su imala tijekom ranijih godina, a djelomično i o genetskom faktoru (Yopp i Yopp, 2000). Tablica 1. prikazuje stupnjeve razvoja fonološke svjesnosti u djeteta urednog jezično-govornog razvoja (Andrešić i sur., 2010:65).

Tablica 1. Stupnjevi razvoja fonološke svjesnosti u djeteta urednog jezično-govornog razvoja (Andrešić i sur., 2010:65).

Godine	Stupnjevi razvoja fonološke svjesnosti u djeteta urednog jezično-govornog razvoja
3-4	Prepoznavanje i stvaranje rime
4-5	Prepoznavanje i segmentacija slogova
5,5	Prepoznavanje prvog glasa u riječi
6	Rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje u smislene cijeline-riječi
6,5	Stvaranje veze glas-slovo
7	Sposobnost stvaranja novih riječi dodavanjem, oduzimanjem ili pemještanjem glasova u riječima

Između četvrte i pete godine djeteta pojavljuje se svijesnost o glasovnoj podudarnosti riječi. Dijete počinje prepoznavati riječi u rimi i proizvodi rimu za neku riječ. Između četvrte i pete godine djeteta pojavljuje se svijest da su riječi zasebne jedinice unutar govora, a postupno se pojavljuje i svjesnost o glasovnoj strukturi riječi. Ta se osviještenost najprije pojavljuje kao prepoznavanje rime, a poslije i kao prepoznavanje prvog glasa u riječi (Čudina-Obradović, 1996). Fonološka svjesnost doživljava najveće povećanje između pete i šeste godine djeteta kada pokazuje nagli porast (Čudina-Obradović, 1996). Oko sedme godine djeca urednog govorno-jezičnog razvoja rješavaju zadatke fonološke svjesnosti s 90 % točnošću rješenja (Chafouleas i sur., 1997, prema Kukić, 2002).

Određen broj djece, najčešće su to ona iz jezično bogatih domova u kojima su slušala priče i sudjelovala u mnogobrojnim igrama riječi, dolazi u školu s već razvijenom fonološkom svijesti. Veliki broj djece razvije osjetljivost za glasove u prve dvije godine školovanja. Kod njih se to događa bez posebnog ulaganja napora, a dovoljna je tek izloženost stimulativnoj

razrednoj okolini i programu učenja čitanja. No, nekoj djeci to nije dovoljno, već im je potrebno poučavanje koje se ciljano usredotočuje na razvoj fonološke svjesnosti. Postoji mali broj djece kojima ni takvo poučavanje neće pridonijeti povećanju osjetljivosti na glasove. Oni zbog neurofizioloških nedostataka imaju velikih poteškoća pri senzibiliziranju na glasovnu strukturu govora i neophodna im je pomoć stručnjaka da se usmjere na formu jezika (Yopp, 1995).

Djeca s dijagnozom cerebralne paralize i pratećih teškoća sklona su poteškoćama u čitanju jer su im često narušene jezične sposobnosti (Peeters i sur., 2008:69). Teže usvajaju fonološku svjesnost. Peeters i suradnici (2008:70) ističu stupanj inteligencije i razvijenost govora kao važne preduvjete za razvoj fonološke svjesnosti kod djece s cerebralnom paralizom. Kognitivne sposobnosti označene kvocijentom inteligencije nižim od 75 determiniraju prijemljivost za trening fonološke svjesnosti. Kognitivne sposobnosti iznad 75 ne priječe napredak u učenju čitanja (Hatcher, 2000, prema Kukić, 2002). Ipak, ne bi trebalo uzimati u obzir pri izboru djece kojoj će se pružiti pomoć jer će i djeca slabijih kognitivnih sposobnosti imati koristi od treninga, premda će kod njih napredak biti sporiji i zražen u manjem stupnju (Hatcher, 2000, prema Kukić, 2002). Jer, redoslijed faza razvoja govora isti je kod sve djece neovisno o teškoćama koje dijete ima. Razlikuje se samo dob pojave određenih faza u govornom razvoju. Neki govorni oblik neće se pojaviti prije nego što je dijete za to zrelo jer usvajanje govora integracijski je proces koji uključuje brojne aspekte. Poremećaj na nakom od tih aspekata uzrokovat će različite govorne teškoće (Andrešić i sur., 2010:51).

3. DEFINIRANJE FONOLOŠKE SVJESNOSTI

Posljednjih četrdesetk godina fonološka svjesnost postala je predmetom interesa znanstvenih istraživanja i ljudi u praksi. Ipak, još uvijek se može vidjeti terminološka i konceptualna neusuglašenost pojma fonološke svjesnosti. Pojam fonološka svjesnost se ponekad zamijeni sa pojmovima kao što fonemska svjesnost, fonematski skuh, slušna osjetljivost, fonemi i/ili fonetika. Među nekim stručnjacima vlada mišljenje da je fonološka svjesnost samo novi koncept za staru ideju. Iako su ti pojmovi usko povezani oni nisu jednoznačni.

Yopp i Yopp (2000) fonološku svjesnost smještaju unutar jednog šireg područja koje nazivaju metalingvistička svjesnost, a koja se odnosi na sposobnost razmišljanja o jeziku. Fonološka svjesnost je usmjeravanje pažnje na jezik neovisno o njegovom sadržaju. Kao metakognicija, metalingvistička svjesnost zahtijeva razmišljanje o vlastitome jeziku.

Metalingvistička svjesnost znači biti svjestan i imati kontrolu nad vlastitim jezikom. Metalingvistička svjesnost je sposobnost usmjeravanja pažnje na jezik, neovisno od sadržaja samog jezika. Za samu fonološku svjesnost Yopp i Yopp (2000) kažu da je svjesnost o glasovnoj strukturi jezika.

Fonološka svjesnost osjetljivost je na glasovne jedinice bilo koje veličine. Ona obuhvaća vještine rečenične raščlambe, prepoznavanja rime, sposobnost brojanja slogova i glasova, glasovnu analizu i glasovnu sintezu, raspoznavanja inicijalnog, finalnog i medijalnog glasa u riječi, a u engleskom jeziku još i razlikovanje *onseta* i rime.

Fonološka svjesnost širok je pojam a uključuje još i manipulacije nad govornim jedinicama bilo koje vrste. Takve manipulacije mogu biti premještanje i/ili brisanje slogova, glasova, zamjena inicijalnog, finalog ili medijalnog glasa nekim drugim. Ona djeca koja imaju razvijenu fonološku svjesnost znaju da je govor slijed glasova. Glasove mogu prepoznavati, zadržati u radnom pamćenju i manipulirati njima.

Blachman (2000, prema Kolić-Vehovec, 2002:17) za fonološku svjesnost kaže da je svjesnost o fonološkim segmentima koji su više manje reprezentirani abecednom ortografijom i sposobnost da se njima manipulira. Fonološka svjesnost je metafonološka obrada i kompleksan fenomen koji uključuje sposobnost djece da misle o slogovima, intraslogovnim i fonemskim jedinicama govora (Dean i sur., 1998; Ramus i sur., 2003; Reid, 2009, prema Blaži i sur., 2011:15).

Čudina-Obradović, također, razlikuje fonemsku svjesnost od fonološke svjesnosti. Za fonemsku svjesnost uvodi termin glasovna osviještenost a za fonološku svjesnost termin glasovna osjetljivost.

Glasovnu osviještenost definira kao sposobnost uočavanje da se riječi mogu osim na slogove raščlaniti i na glasove (Čudina-Obradović, 2008:246). Ta je osviještenost nužna za čitanje, jer omogućuje pojedincu da nizove slova prevede u nizove zasebnih glasova. Glasovnu osjetljivost definira kao sposobnost raspoznavanja glasova u riječi (Čudina-Obradović, 2000:228). Sve dok dijete nije glasovno osviješteno ne može se razvijati glasovna osjetljivost. Naime, tek nakon osviještenosti da svaka riječ ima određenu glasovnu strukturu, može se razviti glasovna osjetljivost. Za ispitivanje glasovne osviještenosti u svojim istraživanjima koristila je zadatke glasovne analize i sinteze. Glasovnu sintezu naziva fonološko slijevanje.

U ovom će se radu za sposobnost uočavanja i manipuliranja glasovnim jedinicama koristiti pojam fonološka svjesnost.

Andrešić i suradnici (2010:65) fonološku svjesnost određuju kao sposobnost rastavljanja riječi na glasove i sastavljanja glasova u riječi, povezivanje glasova sa slovima i kao konačno razumijevanje napisane riječi.

Anthony i Francis (2005:225) fonološku svjesnost definiraju kao stupanj osjetljivosti na strukturu glasova nekog jezika koja obuhvaća svjesnost o fonemima, sposobnost manipulacije fonemima unutar riječi i prepoznavanje rime.

Fonološka svjesnost je vještina koja uključuje sposobnost opažanja, manipuliranja i razmišljanja o glasovima jezika (Herbers i sur., 1999; Anthony i Lonigan 2004, prema Sardelić i sur., 2007:99). Sastoji se od različitih sposobnosti koje prvenstveno obuhvaćaju podjelu na slogove, što je temeljni obrazac fonološke svjesnosti a ogleda se u otkucavanju slogova, zatim u svjesnosti rime, intraslogovnoj svjesnosti, odnosno svjesnosti *onseta* i koda te fonemskoj svjesnosti koja se odnosi na sposobnost izdvajanja glasova u riječi.

Anthony i Francis (2005:255) u istraživanju povezanosti fonološke obrade i uspjeha u čitanju i pisanju prepoznaju tri fonološka procesa, a to su: fonološko pamćenje, fonološki pristup leksičkom pamćenju i fonološku svjesnost. Fonološko pamćenje se odnosi na kodiranje informacije u glasovnu predodžbu. Fonološki pristup leksičkom pamćenju se odnosi na uspješnost prizivanja fonoloških kodova iz pamćenja. Fonološku svjesnost definiraju kao stupanj osjetljivosti na glasovne strukture oralnog jezika.

U usvajanju i rješavanju zadataka fonološke svjesnosti sudjeluju kognitivne sposobnosti, kratkoročno verbalno pamćenje i jezično razumijevanje (Sardelić i sur., 2007:99). To znači da dijete treba razumjeti određeni govorni isječak, zadržati ga dovoljno dugo u pamćenju da bi nad njim moglo izvesti određenu vještinu fonološke svjesnosti, i na kraju ga govorno realizirati. Izdvajanje prvog ili posljednjeg glasa zahtijeva opažanje pojedinih glasova u riječi, označavanje njihova položaja, prepoznavanje glasa u određenom položaju, izdvajanje određenog glasa, te njegovo zadržavanje u pamćenju. Neka istraživanja pokazuju da je povećanje fonološke svjesnosti povezano s razvojem dijeljenja leksičkih fonoloških reprezentacija u sve manje jedinice (Carroll i sur., 2003. prema Sardelić i sur., 2007:99).

Za fonološku obradu jezika važna je još fonološka petlja koja je dio radne memorije i koja ima ograničeni kapacitet pohranjivanja i obrade određene količine informacija. Fonološka petlja je privremeni prostor zadržavanja primljenih verbalnih informacija kao i

nepoznatih fonoloških sekvenci. Sastoji se od dva dijela: fonološke memorije i mehanizma artikulacijske obrade (Baddely, 1986, prema Kolić-Vehovec, 2002:18).

4. FONEMSKA SVJESNOST I FONEMATSKI SLUH KAO PREDUVJETI RAZVOJA FONOLOŠKE SVJESNOSTI

Postoje temeljne sposobnosti koje dijete mora usvojiti kako bi postalo fonološki svjesno. Neke od njih su fonemska svjesnost, fonematski sluh i svjesnost samog pojma i značenja fonema u riječi. Djeca koja imaju poteškoća u usvajanju čitanja imaju poteškoće i u fonemskoj svjesnosti. Teškoće glasovne analize i sinteze mogu rezultirati usporenim usvajanjem čitanja jer dijete nema osviješten pojam i značenje fonema u riječi.

Yopp i Yopp (2000) fonemsku svjesnost određuju kao svjesnost da se govor sastoji od slijeda glasova i sposobnost da se njima manipulira. Fonemska svjesnost često se zamjenjuje sa fonološkom svjesnosti jer su međuovisne. Ipak, fonemska svjesnost je uži pojam od fonološke svjesnosti i njezin je dio, podvrsta i preduvjet. Fonemska svjesnost je sposobnost čujenja i manipuliranja pojedinačnim fonemima. U uzročnoj je vezi sa uspjehom u čitanju i razumijevanju pročitanoog teksta.

Fonomska svjesnost je sposobnost razlikovanja i manipuliranja nad svakim pojedinim glasom. Na primjer, u riječi tekst fonemski osviješteno dijete treba biti sposobno razlikovati sve pojedine glasove /t/, /e/, /k/, /s/ i /t/ i biti u stanju njima manipulirati. Dijete je fonemski osviješteno kada: ima usvojenu glasovnu analizu i sintezu, može prepoznati najčešće ponavljani glas u nizu riječi, može prepoznati inicijalni, finalni i medijalni glas zadane riječi, može prepoznati zadani glas i zamijeniti ga nekim drugim kako bi nastala nova riječ, može brisati glasove u riječima te kada može manipulirati glasovima u *onset-rime* kombinacijama u slučaju engleskog jezika.

Da bi pak dijete postalo fonemski svjesno nužno je da ima osviješten pojam fonema. Lindamood i Lindamood (1967) i Hurford (1990) slažu se u hipotezi da djeca s poteškoćama u čitanju imaju poteškoće u fonemskoj svjesnosti. Da bi se fonemska svjesnost poboljšala nužno je ovladati pojmom fonema i shvaćanjem da se riječi sastoje od fonema.

Hurford (1990:564) je u svojoj studiji došao do zaključka da djeca postaju svjesna pojma fonema tek kada međusobno mogu razlikovati foneme i kada usvoje glasovnu sintezu, to jest, kada imaju razvijen fonematski sluh. U svojoj studiji proveo je trening fonematskog

sluha za djecu koja su imala poteškoće u usvajanju čitanja. Djeca su imala i nedostatnu glasovnu analizu. Najvažnije do čega je Hurford (1990) došao spoznaja je da trening fonematskog sluha pomaže u razvoju glasovne analize. Djeci uključenoj u trening fonematskog sluha očigledno je poboljšana sposobnost glasovne analize nakon kratkog vremena uvježbavanja. Takvi rezultati upućuju da djeca s poteškoćama učenja imaju poteškoće u fonološkom procesiranju. Početni čitači najprije trebaju osvijestiti razlike između fonema da bi tek onda postali svjesni pojma fonem i da se svaka riječ sastoji od fonema. Vještine fonematskog procesiranja, razvijena fonemska svjesnost i razvijen fonematski sluh od presudne su važnosti za usvajanje vještine čitanja. Stoga je nužno uvježbavati djecu vještinama glasovne analize kroz trening fonematskog sluha kako bi se na taj način preduhitilo zaostajanje u drugim vještinama potrebnim za usvajanje čitanja (Hurford, 1990:564).

Tek kada dijete usvoji vještinu glasovne analize ono postaje svjesno razlika između pojedinih fonema te postaje svjesno pojam fonem. Gough i Hillinger (1980, prema Hurford, 1990) sugerirali su da je neosvještenost pojma fonema kod djece najveća prepreka usvajanju vještine čitanja.

Mjerenje fonematskog sluha je mjerenje kako dijete opaža glasove sluhom i kako ih razlikuje. To se osobito odnosi na artikulacijski i akustički bliske glasove. Prema Posokhovej (2005) djetetu koje jasno ne razlikuje akustički bliske glasove možemo dati dodatne oznake za glas koji ono ne razlikuje ili zamjenjuje drugim glasom. Dodatne oznake namijenjene su olakšavanju percepcije dotičnog glasa u govoru. Primjerice, to mogu biti vizualne sheme artikulatora, kinestetički osjeti ili taktilno-vibracijski osjeti. Rad sa svakim glasom kreće najprije od uočavanja dotičnog glasa između akustički i/ili artikulacijski kontrastnih glasova. Zatim slijedi uočavanje dotičnog glasa između akustički i/ili artikulacijski bliskih glasova te uočavanje dotičnog glasa između bliskih slogova dok se ne dođe do konačnog određivanja zajedničkog glasa.

Zadaci za ispitivanje fonematskog sluha su objašnjavanje značenja pojedinih artikulacijski ili akustički bliskih riječi (paronima), slušno uočavanje i ispravljanje grešaka u rečenicama te zadaci kao što su slušno percipiranje glasa u nazivu slike u kojem se od djeteta traži da odabare odgovarajuću od ponuđenih slika na temelju slušnog percipiranja njenog naziva. (Posokhova, 2005).

Trening fonematskog sluha obuhvaća vježbe kao što su prepoznavanje glasova u paru u početnoj poziciji u riječima, razmatranje i uspoređivanje artikulacije, povezivanje glasova s odgovarajućim slovima, usmeno i pisano razlikovanje u slogovima od dva i tri slova (čitanje slogovnih tablica i slogovni diktati), usmeno razlikovanje u riječima, u različitim pozicijama (gdje dijete pokazuje karticu s odgovarajućim slovom), slušni diktat riječi (u kojem dijete piše riječi u stupce prema prisutnosti pojedinog glasa), grafički diktat riječi, glasovna analiza riječi s osloncem na brojanje, prepisivanje riječi, rečenica i kratkih tekstova te slušni diktat kratkih tekstova posebno namijenjen uvježbavanju zadanih glasova. Za uvježbavanje fonematskog sluha korisne mogu biti i vježbe kao slušni diktat slogova, čitanje slogova, podcrtavanje zadanih slova u slogovima te podcrtavanje zadanih slova bojicama (Posokhova, 2007).

Hurford (1990) je svoj trening fonematskog sluha temeljio na zadacima sa slogovima ali je uvrstio i razlikovanje *onseta-rime* (zbog engleskog govornog područja u kojem su djeca uključena u trening boravila).

5. VAŽNOST FONOLOŠKE SVJESNOSTI ZA ČITANJE

Čitanje i pisano izražavanje složeni su psihofiziološki procesi tijekom kojih se u našem organizmu ujedinjuje djelovanje različitih sustava (Posokhova, 2000:15). Konačni cilj opismenjavanja je čitanje s razumijevanjem i smisleno pisanje. Za procese pisanja i čitanja odgovorni su inteligencija, dobro razvijen govorni jezik, dovoljan fond riječi i gramatika. Zatim je potrebno sukcesivno slušno-verbalno pamćenje koje je odgovorno za razlikovanje, pamćenje i reproduciranje slijeda riječi te pažnja. Kada dijete zapisuje jednu po jednu riječ uključuju se „specifične radnje” i to analiza glasovnog sadržaja riječi, to jest, fonematski sluh koji je odgovoran za jasno uočavanje svakog glasa unutar riječi i njegovom razlikovanju od drugih sličnih glasova. U „specifične radnje” ubraja se i fonemska percepcija koja pomaže u uočavanju redoslijeda glasova u riječi; položaja svakog glasa u odnosu na ostale glasove. Potom se svaki glas pretvara u slovo (vidni grafički simbol) za što je osim poznavanja slova potrebna i vidno-prostorna percepcija, vidno pamćenje, kao i sposobnost grafičke simbolizacije. Nakon što se glas (fonem) pretvara u slovo (grafem) u dodiru olovke s papirom potreban je precizan pokret rukom (kada se grafem pretvara u kinem). Da bi pisanje bilo čitko potrebna je izvjesna motorička zrelost prstiju dominantne ruke koja omogućuje glatkoću i preciznost finih pokreta šake i prstiju u radu s olovkom i papirom te vidno-motorička koordinacija „ruka-oko”. Cijeli proces pisanja se remeti ako određene mentalne funkcije nisu u potpunosti formirane.

Čitanje je obrnut proces koji uključuje prepoznavanje i dekodiranje poruke, zahtijeva zrelost viših mentalnih funkcija (vidno-prostorne analize i sinteze slova te njihove kombinacije u riječi), jezičnu zrelost na svim stupnjevima (fonemskom, morfološkom i sintaktičkom), semantičku zrelost i zrelosti usmenog govora u svim njegovim komponentama (Posokhova, 2000:16).

Brojnim istraživanjima dokazano je da je fonološka svjesnost vještina od presudne važnosti za razvoj čitanja. Bez fonološke svjesnosti, abecedno pismo i ortografija čini se kao arbitraran simbolički sustav (Yopp i Yopp, 2000).

Mnogi istraživači naglasili su centralnu važnost fonoloških vještina za usvajanje čitanja (Yopp i Yopp, 2000; Blaži i sur., 2000; Sardelić, Hrastinski 2006). Djeca morau biti u stanju izgovorene riječi rastaviti na odgovarajuće fonološke segmente da bi naučili da grafemi predstavljaju foneme. Da bi to bili u stanju moraju biti svjesni fonološke strukture jezika (Kolić-Vehovec, 2002:17).

Fonološka svjesnost, zajedno sa urednim jezično-govornim razvojem i uspostavljenom vezom fonem-grafem ubrajaju se u predvještine čitanja i pisanja. Predčitalačke vještine preduvjet su za razvoj čitalačkih vještina a one se razvijaju u predškolskoj dobi. Potrebno ih je usvojiti da bi dijete moglo usvojiti vještinu čitanja (Andrešić i sur., 2010:64).

Poznavanje razine razvijenosti predčitalačkih vještina u određenoj dobi djetetovog razvoja može nam pomoći u ranom prepoznavanju djece koja bi mogla imati poteškoća u kasnijem čitanju.

Čudina-Obradović (2000) razlikuje tri vrste čitanja: predškolsko čitanje (od druge do šeste godine), početno čitanje (prvi razred), prijelazno razdoblje (drugi razred) i zrelo čitanje (treći razred). Unutar svake vrste čitanja stavlja velik naglasak na razvoj fonološke osjetljivosti. Tablica 2. prikazuje razdoblja razvijanja vještina čitanja i pisanja u odnosu na razvoj fonološke osjetljivosti (Čudina-Obradović, 2000:23).

Tablica 2. Razdoblja razvoja glasovne osjetljivosti (Čudina-Obradović, 2000:23).

<p>PREDŠKOLSKO ČITANJE</p> <p>2-6 godina</p>	<p>POČETNO ČITANJE</p> <p>1. razred</p>	<p>PRIJELAZNO RAZDOBLJE</p> <p>2. razred</p>	<p>ZRELO ČITANJE</p> <p>3. razred</p>
<p>Glavni proces:</p> <p>Priprema za čitanje</p>	<p>Glavni proces:</p> <p>Dešifriranje/šifriranje</p>	<p>Glavni proces:</p> <p>Dešifriranje/šifriranje uz automatizirano slijevanje</p>	<p>Glavni proces:</p> <p>Automatizacija</p>
<p>RAZVOJ SLUHA (GLASOVNA OSJETLJIVOST)</p>			
<p>Dijete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - čuje glasove u riječi - raspoznaje glasove - uočava sličnosti (rima) - uočava prvi glas - slijeva prvi glas i ostatkom riječi 	<p>Dijete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rastavlja riječ - sastavlja riječ - čuje svaki glas - poznaje znak za svaki glas (slova) - zamjenjuje glasove slovima i obrnuto 	<p>Dijete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zamjenjuje glasove slovima i obrnuto - provodi automatsko slijevanje - prepoznaje kao cjeline poznate riječi i dijelove rečenice 	<p>Dijete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - automatski prepoznaje cijele riječi i cjelinu rečenice - povezuje riječi u rečenice - održava melodiju rečenice - naglašava bitan dio rečenice - samo potpuno nepoznate riječi raščlanjuje na dijelove

Fonološka osjetljivost razvija se u ranom predškolskom razdoblju od druge do šeste godine života djeteta. Okolina (najprije roditelj a potom odgajatelj) posreduje djetetu stjecanje čitalačke vještine tako što se brine i potiče za razvoj djetetova sluha, fonološku osjetljivost i razumijevanje smisla govora, rečenice i priče. Odraslog znalca (roditelja ili odgajatelja) Vigotsky (1987, prema Čudina-Obradović, 2000) vidi kao ključni čimbenik učenja čitanja jer je učenje čitanja posredovano učenjem. Roditelj i odgajatelj potiču dijete da čuje i raspoznaje glasove unutar riječi, da uočava sličnosti između riječi (rime) te da uočava prvi glas i ostatak riječi (Čudina-Obradović, 2000:23).

Kada dijete krene u školu, temeljne aktivnosti koje mu se žele posredovati su dešifriranje i šifriranje što se ostvaruje uvježbavanjem sastavljanja i rastavljanja riječi, čučenjem svakog glasa, prepoznavanjem slova, zamjenom glasova slovima, i obrnuto. Tablica 3. prikazuje temeljne aktivnosti za razvoj sluha i glasovne osjetljivosti koje kao odrasli znalac možemo posredovati djeci u razdoblju predškolskog čitanja (Čudina-Obradović, 2000:22).

Tablica 3. Temeljne aktivnosti za razvoj sluha i glasovne osjetljivosti kojima okolina posreduje stjecanje čitalačke vještine u predškolskom razdoblju (Čudina-Obradović, 2000:22).

Briga za razvoj sluha i glasovne osjetljivosti sadrži sljedeće aktivnosti:	
1.	Briga za zdravlje slušnog aparata
2.	Igre zvukovima
3.	Igre rimom (čitanje i ponavljanje pesmica u rimi)
4.	Pronalaženje prvog i posljednjeg glasa u riječi
5.	Igre riječima

Kada dijete krene u školu, roditelji i odgajatelji i dalje trebaju nastaviti razvijati fonološku svjesnost kod djece. Sada to mogu činiti kroz zahtjevnije igre rimom, glasovne lance, jednostavni glasovni domino, izbacivanje glasovnog uljeza, i tome slično (Čudina-Obradović, 2000:23).

Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja su najvjerojatnije međusobno recipročno uvjetovani (Perfetti i sur., 1987, prema Yopp, 1992). Da bi mogla imati korist od formalnog poučavanja čitanja, djeca moraju u određenoj mjeri imati razvijenu fonološku svjesnost. S druge strane, poučavanje čitanja dalje razvija njihovu svjesnost o jeziku (Yopp, 1992). Istraživanja pokazuju da su jednostavniji oblici fonološke svjesnosti preteče uspjeha u čitanju, dok je razvoj složenijih oblika fonološke svjesnosti potpomognut usvajanjem čitanja.

Fonološka svjesnost je i neophodan preduvjet i posljedica učenja čitanja (Yopp i Yopp, 2000). Stanovich (1986, prema Yopp, 1995) zaključuje da je fonološka svjesnost bolji prediktor uspjeha u učenju čitanja, nego neverbalna inteligencija, razvijenost rječnika ili razumijevanje govora, te da je često u višoj korelaciji s usvajanjem čitanja nego što su to testovi opće inteligencije ili spremnosti za čitanje. Mann (1986, prema Hurford, 1990) smatra da su neusvojene vještine fonološke svjesnosti etiološki čimbenik nastanka poteškoća u čitanju. Utvrđeno je da se važnost fonološke svjesnosti za usvajanje čitanja mijenja tijekom vremena i to tako da u prvoj godini učenja čitanja ona raste, dok se nakon prvog razreda gubi. Kada brzina a ne točnost čitanja postane glavni cilj daljnjeg poboljšanja vještine čitanja, utjecaj fonološke svjesnosti na sposobnost čitanja se gubi (De Jong i van der Leij, 1999, prema Kukić, 2002). Upravo ove spoznaje potiču nas da jednostavnim postupkom kakvo je testiranje fonološke svjesnosti vrlo rano identificiramo djecu koja će najvjerojatnije imati poteškoće u čitanju i da im se pruži odgovarajuća pomoć.

Vancaš i Ivšac (2004) ispitale su predškolsku djecu u Hrvatskoj s ciljem da dobiju uvid može li se temeljem rezultata na zadacima svjesnosti fonema predvidjeti uspjeh u početnom čitanju. Rezultati pokazuju da će dobra svjesnost o fonemima pred polazak u školu dovesti do dobrih rezultata početnog čitanja dok će neosvještenost za foneme pred polazak u školu dovesti do lošijih rezultata početnog čitanja. Navedeni rezultati potvrđuju da se usvojenost ovog oblika fonološke obrade smatra dobrim pokazateljem rizika za nastanak poremećaja čitanja.

6. RAZINE FONOLOŠKE SVJESNOSTI

Razvoj fonološke svjesnosti dugotrajan je i složen proces koji se odvija kroz različite razine (Casalis i Louise-Alexandre, 2000, prema Kukić, 2002). Izraz „razine fonološke svjesnosti” ima dvije interpretacije. Jedna u obzir uzima različite fonološke jedinice kao što su slogovi ili fonemi. Druga interpretacija razine fonološke svjesnosti se odnosi na stupanj eksplicitne svjesnosti kao što mogu biti neki fonološki zadaci koji zahtijevaju dublju svjesnost od drugih (Treiman i Zukowski, 1991, prema Kukić, 2002).

6.1. Razine fonološke svjesnosti ovisno o fonološkim jedinicama

Adams (1990, prema Kukić, 2002) je razvio dubinski model fonološke svjesnosti koji se temelji na fonološkim jedinicama a prema kojem djeca napreduju od raščlanjivanja većih, uočljivih jedinica govora (riječi), prema manjim, manje uočljivim jedinicama, sve dok ne postanu svjesna i onih najmanjih apstraktnih jedinica - fonema.

U skladu s tim modelom je i podjela zadataka fonološke svjesnosti na tri osnovne skupine, a koju predlažu Lundberg i suradnici (1988, prema Kukić, 2002). Jednu skupinu čine zadaci koji zahtijevaju manipulaciju samim fonemima - manipulaciju početnim glasom u riječi, rastavljanje riječi na foneme, spajanje fonema u riječi i slično. Drugu skupinu predstavljaju rastavljanje rečenice na riječi, analiza riječi na slogove, stapanje slogova u riječ, odnosno zadaci koji se bave istaknutijim, lakše uočljivim i pristupačnijim jedinicama govora nego što su to fonemi. Zadaci s rimom predstavljaju treću skupinu a zahtijevaju nešto drukčiju vrstu procesiranja i manje kognitivnog napora u odnosu na prve dvije skupine zadataka. U tim zadacima pažnja je više usmjerena na sličnost u globalu, a ne na namjernu manipulaciju dijelovima riječi. Lundberg i suradnici (1988, prema Kukić, 2002) predlažu pojam „osjetljivost na sličnost zvuka”, kako bi se opisala sposobnost uključena u rješavanje zadataka s rimom prema.

6.2. Razine fonološke svjesnosti ovisno o stupnju eksplicitne svjesnosti

Zadaci unutar iste skupine mogu se međusobno razlikovati po kognitivnim zahtjevima koje postavljaju pred pojedinca.

Ball (1993, prema Kukić, 2002) se orijentira na zadatke što se bave samim fonemima. Prema težini ih dijeli na jednostavne, a to su rima, aliteracija, spajanje i raščlamba te složene zadatke koji zahtijevaju manipulaciju kao što su brisanje, zamjena i promjena redoslijeda. Rezultati nekih istraživača potvrđuju podjelu koju je predložio Ball te se pokazalo da je

prepoznavanje rime najraniji pokazatelj metalingvističkog razvoja djece. Čini se da je ono rezultat intuitivnog djelovanja i da ne zahtijeva eksplicitnu svijest o aspektima jezika koji se odnose na njegovu formu (Olofsson i Lundberg, 1983, prema Kukić, 2002).

Nakon sposobnosti prepoznavanja i produkcije rime, pojavljuje se sposobnost aliteracije, to jest, upotrebljavanja riječi koje počinju istim glasom, a zatim se počinje razvijati sposobnost spajanja glasova i raščlambe riječi na glasove. Zadnje u nizu pojavljuju se sposobnosti manipulacije i to prvo sposobnost brisanja posljednjeg glasa, onda sposobnost zamjene glasova, te na kraju sposobnost promjene redoslijeda glasova.

Olofsson i Lundberg (1983, prema Kukić, 2002) tvrde da ovi kompleksniji zadaci fonološke svjesnosti zahtijevaju i drukčiji stupanj memorije i kapacitet pažnje. Kod male djece ti kapaciteti se brzo istroše, pa je teško interpretirati razlog neuspjeha.

7. POMOĆ PRI RAZVOJU FONOLOŠKE SVJESNOSTI

Fonološka svjesnost može biti unaprijeđena kroz direktno poučavanje. Najveću pomoć u usvajanju fonološke svjesnosti učenici trebaju na početku učenja čitanja (Čudina-Obradović, 2000). Da bismo utvrdili kome je pomoć u usvajanju fonološke svjesnosti potrebna, nužno je odmah na početku školovanja za svakoga pojedinog učenika provjeriti koliko je ovladao sposobnošću fonološke svjesnosti. Fonološka svjesnost najčešće se utvrđuje kao rezultat postignut na određenim mjerenjima sposobnosti manipulacije fonemima koja uobičajeno znače razne vrlo jednostavne zadatke koje dijete treba odraditi da bi se ustanovio stupanj razvoja njegove fonološke svjesnosti (Lewkowicz, 1980, prema Yopp, 1992). Možemo pitati dijete da raščlani riječ na zasebne glasove. Onu djecu koja potpuno ili gotovo potpuno uspješno rješavaju taj zadatak te imaju kontrolu nad najmanjim jedinicama govora, fonemima, smatramo fonološki svjesnima (Yopp, 1995).

Djeca koja ispravno mogu raščlaniti samo neke od zadanih im riječi kažemo da imaju fonološku svjesnost u razvoju, dok za onu koja mogu raščlaniti samo vrlo mali broj ili niti jednu riječ kažemo da nemaju razvijenu fonološku svjesnost (Yopp, 1995).

7.1. Opće smjernice za unapređenje fonološke svjesnosti

Onoj djeci koja imaju fonološku svjesnost u razvoju ili onoj koja nemaju razvijenu fonološku svjesnost trebamo pružiti prikladnu pomoć jer je kod većine djece moguće otkloniti te teškoće.

Prema Yopp i Yopp (2000) većini se djece razvoj fonološke svjesnosti može značajno pospješiti osiguravajući im samo jezično bogatu okolinu u kojoj se pažnja često usmjerava na jezik i na aktivnosti koje doprinose fonološkoj svjesnosti. Te aktivnosti trebale bi biti dio raznih dnevnih aktivnosti djece i promišljeno uklopljene u satove jezika, u glazbeni i tjelesni odgoj i ostala iskustva djece. Neka djeca će, ipak, trebati eksplicitnu pomoć kako bi shvatila da se govor sastoji od niza glasova (Yopp, 1999).

Treningom se značajno može unaprijediti fonološka svjesnost. S treningom treba započeti čim se primijete znakovi teškoća u fonološkoj svjesnosti (Clay, 1991, prema Čudina-Obradović, 2000). Pristup djetetu koje ima teškoće s fonološkom svjesnošću se mora individualizirati. Konkretno, učitelj/ica (terapeut ili mentor) neko vrijeme u danu mora posvetiti radu samo s jednim djetetom i budno pratiti njegove specifične poteškoće i tijek napredovanja (Clay, 1991, prema Čudina-Obradović, 2000). Rehabilitacija bi trebala trajati do kada se teškoće ne otklone (Clay, 1991, Čudina-Obradović, 2000).

Vellutino i suradnici (1996, prema Čudina-Obradović, 2000) kažu da je ponekad intenzivni oblik treninga dovoljan u tijeku jednog polugodišta, a u nekim slučajevima mora se nastaviti i u drugom razredu, pa i kasnije. Trajanje treninga povećanja fonološke svjesnosti može trajati šest do osam tjedana, što je relativno kratkotrajno. Neki su autori koristili od treninga uspjeli vidjeti već nakon četiri susreta treninga. Rehabilitacija mora biti intenzivna. Svakom djetetu koje pokazuje zaostatke ili smanjenu fonološku svjesnost mora se osigurati svakodnevno vježbanje u trajanju petnaest minuta do pola sata (Čudina-Obradović, 2000). Mnoga su istraživanja pokazala da takvo intenzivno vježbanje u tijeku prva dva i pol mjeseca školovanja može značajno popraviti čitalačke sposobnosti prvoškolara (Smith, 1998, prema Čudina-Obradović, 2000).

Od samog vremena važnija je kvaliteta vježbi i kako dijete na njih reagira (Yopp i Yopp, 2000). Većina stručnjaka naglašava da aktivnosti koje pomažu razvoj fonološke svjesnosti moraju biti primjerene djetetu (*International Reading Association*, 1998; *National Association for the Education of Young Children*, 1998, prema Yopp i Yopp, 2000). Kao djeci primjerene aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti navode razne igre riječima i zvukovima, čitanje knjiga s pjesmicama i pripovijetkama, pričanje priča i slično, te da bi ih se trebalo provoditi u grupnom okruženju jer djeca vole učenje u društvu, a ujedno uče jedni od drugih.

Čudina-Obradović (2000) smatra da se igre moraju osmisliti tako da kratko traju s mogućnošću brzog postizanja rezultata i da je to osobito potrebno u nižim razredima.

Vježbanje se postiže čestim ponavljanjem iste igre ili izradom nekoliko paralelnih inačica. U aktivnostima namijenjenima razvoju fonološke svjesnosti naglasak je na glasovima, a ne slovima, djeca ne moraju poznavati abecedu da bi postigla uspjeh (Yopp, 1992).

Fonološku svjesnost možemo razviti kod djeteta i prije sposobnosti čitanja i neovisno o njoj (Yopp, 1992).

Osim općih smjernica za unapređenje fonološke svjesnosti, u obzir treba uzeti veličinu govornih jedinica s kojima će se raditi, vrstu operacija koja će se provoditi nad jedinicama te hoće li zadaci biti usmeni ili će uključivati neke konkretne znakove (Yopp i Yopp, 2000).

7.2. Eksplicitno pomaganje razvoja fonološke svjesnosti

Preporučuje se aktivnosti osmišljene za razvoj fonološke svjesnosti započeti korištenjem većih govornih jedinica jer su one djeci pristupačnije. Na taj način djeca će lakše usmjeriti pažnju sa sadržaja na formu jezika.

Čudina-Obradović (2000) predlaže da se krene s raščlambom rečenica na riječi, dok Yopp i Yopp (2000) smatraju da bi se trebalo prvo odlučiti za aktivnosti usmjerene na rimu. Nakon toga se može prijeći na aktivnosti vezane uz glasovne jedinice unutar riječi: prvo one veće, kao što su slogovi, te konačno i na same foneme (Čudina-Obradović, 2000; Yopp i Yopp, 2000).

U obzir treba uzeti i težinu zadataka koje dijete treba obaviti. Težina zadataka ovisi o broju glasova u riječi. Manipulacija glasovima u riječi je jednostavnija što je glasova manje (Yopp i Yopp, 2000).

Prilikom planiranja i kreiranja aktivnosti za unapređenje fonološke svjesnosti treba voditi brigu i o kojim glasovima se unutar zadataka radi te o položaju glasa unutar riječi. Glasovi koji se mogu dužiti su jednostavniji za raspoznavanje od glasova koji se ne mogu dužiti (Čudina-Obradović, 2000). Teže je manipulirati glasovima iz sredine riječi, nego onima sa početka i kraja riječi. Lakoća uočavanja pojedinog glasa ovisi o kontekstu u kojem se nalazi, odnosno o jasnoći granica među glasovima (Yopp i Yopp, 2000).

Neki zadaci su lakši od drugih i od njih bi trebalo krenuti. Zadaci mogu biti uspoređivanje, izdvajanje, spajanje ili raščlanjivanje. Najlakši zadatak među onima koji zahtijevaju glasovnu analizu je izdvajanje početnog glasa kao prvi korak glasovne analize riječi i djeca ga moraju u potpunosti svladati kao prvi korak glasovne analize riječi. Teži

zadaci su spajanje zasebnih glasova kako bi se stvorila riječ i raščlanjivanje riječi na njezine sastavne dijelove (Yopp i Yopp, 2000).

Prema Čudina-Obradović (2000) treba što prije prijeći na te teže zadatke jer su upravo te aktivnosti najvažnije za razvijanje fonološke svjesnosti (Murray, 1998, prema Čudina-Obradović, 2000). Konkretno, čim učitelj/ica (terapeut ili mentor) primijeti da je dijete svladalo pojam glasa i može prepoznati inicijalni i finalni glas neke riječi, treba prijeći na aktivnosti raščlambe i sinteze glasova i to tako da se naizmjenice vježba analiza i sinteza istih riječi (Čudina-Obradović, 2000).

Yopp i Yopp (2000) smatraju da nije nužno da djeca u potpunosti usvoje rješavanje jednog tipa zadatka prije nego li ih se izloži nekom drugom tipu zadatka (primjerice, spajanju glasova).

Aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti dodatno se mogu unaprijediti korištenjem nekih konkretnih znakova kojima se može manipulirati. Takvi znakovi mogu biti slušni znakovi (kao što je pljeskanje rukama), vidni znakovi (manipulacija, primjerice, žetonima) ili kinestetski znakovi (primjerice, skakanje) (Yopp i Yopp, 2000). Znakovi imaju ulogu reprezentanta glasa a koriste se da bi se mentalne manipulacije učinile što očitijima.

Korištenje znakova je preporučljivo u što većoj mjeri (Yopp i Yopp, 2000). Međutim, aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti mogu biti isključivo usmene i temeljiti se na aktivnostima koje uključuju igre, pjesmice i priče koje zahtijevaju usmjeravanje pažnje na strogo govorni jezik.

Neke aktivnosti mogu uključivati i upotrebu djeci poznatih slova. Ipak, s korištenjem slova u aktivnostima za razvoj fonološke svjesnosti trebamo biti oprezni jer predškolsku djecu ili onu koja su na početku školovanja, a još nisu svladala slova abecede, upotreba slova može samo odvratiti od svrhe aktivnosti (Yopp, 1992).

Upotreba slova kao konkretnog znaka preporuča se u onim aktivnostima koje su namjenjene djeci koja znaju abecedno pismo (Hohn i Ehri, 1983, prema Yopp, 1992).

8. CEREBRALNA PARALIZA

Cerebralna paraliza (u daljnjem tekstu CP) prvi put je opisana 1862. godine (Ljerak-Šlopár, 1992:1). Od šezdesetih godina prošlog stoljeća naovamo CP je definirana isključivo kao motorički poremećaj pokreta i položaja tijela koji je uzrokovan razvojnim poremećajem i/ili oštećenjem nezrelog mozga (Katušić, 2011:123). Uslijed velike varijabilnosti kliničke slike pojavila se potreba za preciziranjem definicije kao i potreba za sveobuhvatnijim pristupom ovom kliničkom entitetu. 2004. godine održan je međunarodni stručni skup s ciljem redefiniranja CP.

Predložena je nova SCPE (*Surveillance of Cerebral Palsy in Europe*) definicija koja CP definira kao „skupinu trajnih poremećaja razvoja pokreta i posture koji uzrokuju ograničenja u izvođenju aktivnosti, a posljedica su neprogresivnih poremećaja nezrelog mozga ili mozga u razvoju. Motorički poremećaji u CP često su udruženi s poremećajima osjeta, percepcije, kognicije, komunikacije i ponašanja, epilepsijom i sekundarnim mišićnokoštanim problemima.“ (Bax i sur., 2005, prema Katušić, 2011:119). Ova nova definicija uvela je nove aspekte u razumijevanju CP. Prvo, istaknut je funkcionalni status osobe, to jest, funkcionalna ograničenja koja osoba s CP ima u izvođenju aktivnosti svakodnevnog života. Drugo, u obzir su uzeti i prateći poremećaji CP kao što su senzorički, kognitivni, komunikacijski poremećaji, epilepsija, gastroenterološki i respiratorni problemi. Prepoznata je veza perceptivnih oštećenja i motoričkih sposobnosti osoba s CP.

Perceptivno oštećenje kao kognitivno-perceptivno-motorička disfunkcija rezultira slabom adaptacijom i integracijom doživljaja iz okoline što zajedno s motoričkim poremećajem utječe na funkcionalni status osobe s CP (Kurz i Wilson, 2010, prema Katušić, 2011:118). Adekvatno procesiranje somatosenzoričkih informacija i motoričko ponašanje usko su povezani. Ponekad su u kliničkoj slici CP prisutne i psihološke smetnje, kao što su motorne smetnje koje traže pokrete pod vidnom kontrolom i vidno-perceptivne smetnje koje se manifestiraju kao teškoće u spajanju predmeta i procesa apstrakcije (Haskell i sur., 1977, prema Planinc, 1988:12-13). Uz motoričko odstupanje u sklopu kliničke slike cerebralne paralize često se javljaju pridruženi poremećaji osjeta, razumijevanja, komunikacije, opažanja i/ili ponašanja i/ili konvulzije (Kapitanović-Vidak i sur., 2008:1). Intervencije usmjerene ka svrsishodnoj perceptivnoj funkciji imaju pozitivan učinak na motoričke sposobnosti osoba s CP (Floel i sur., 2008; Kaelin-Lang, 2008, prema Katušić, 2011:125).

8.1. Klasifikacija cerebralne paralize

Klasifikacija CP se također iznova razmatra. Tradicionalno klasifikacija CP se oslanjala na distribucijski obrazac zahvaćenih udova što podrazumijeva monoplegiju (zahvaćen jedan ud), paraplegiju (samo noge), hemiplegiju (polovicu tijela), triplegiju (tri uda-obično jedna ruka i obje noge), kvadriplegiju (sva četiri uda), diplegiju (izraženije u nogama nego u rukama) i dvostruku hemiplegiju (koja je izraženija u rukama nego u nogama), a konkretno mjesto na kojem se pojavljuju smetnje u pokretima u korelaciji je s mjestom u mozgu na kojem je došlo do oštećenja (Kostelnik i sur., 2004:66). Dodatni parametar tradicionalne klasifikacije opisuje predominantni tip abnormalnosti tonusa ili pokreta, kao što su spastični, diskinetski ili ataktični tip (Pospiš, 1996, prema Katušić, 2011:117). Spastični tip CP odlikuje se povišenim tonusom i patološkim refleksima. Diskinetski tip CP predstavlja nevoljne, nekontrolirane, ponavljajuće i povremeno stereotipne pokrete. Ataktični tip CP predstavlja gubitak mišićne koordinacije tako da se pokreti izvode abnormalnom snagom i ritmom (Katušić, 2012:12). Najuočajaniji tip CP je spastična CP, a obilježja su joj ukočene, nagle kretnje, otežano pomicanje s jednog u drugi položaj te otežano ispuštanje predmeta iz ruke, a ako su pak zahvaćene obje ruke i noge često se pojavljuju poteškoće pri pokretanju mišića lica i grla (Kostelnik i sur., 2004:66).

S vremenom je uočeno kako se u obzir moraju uzeti i dodatne karakteristike kako bi klasifikacija pridonijela razumijevanju ovog poremećaja. SCPE je predložio pojednostavljenu klasifikaciju na temelju neuroloških simptoma posture, kao i sustave za klasificiranje grubih (GMFCS - *Gross Motor Function Classification System*) i finih motoričkih funkcija (BFMF - *Bimanual Fine Motor Function*) i MACS (*Manual Ability Classification System*) koji su postali univerzalno prihvaćen instrumentarij u radu s osobama s CP. SCPE klasifikacija na temelju neuroloških simptoma posture CP klasificira prema predominantnom tipu motoričkog poremećaja u spastični, diskinetski i ataksični tip (Krageloh-Mann i Cans, 2009, prema Katušić, 2011:120). Tablica 4. prikazuje klasifikaciju CP na temelju neuroloških problema.

Tablica 4. Klasifikacija CP na temelju neuroloških simptoma (Katušić, 2011:119).

Spastični tip CP	Diskinetski tip CP	Ataktični tip CP
Unilateralni spastični tip (USCP)	Distonični tip CP	
Bilateralni spastični tip (BSCP)	Koreo-atetotični tip CP	

Spastični tip CP dijeli na unilateralni spastični tip (USCP) koji pokriva termine spastične hemipareze, te bilateralni spastični tip (BCCP) koji obuhvaća termine dipareze ili tetrapareze. Diskinetički tip se nadalje dijeli na distonični i koreo-atetonični tip CP. Međutim, i ova se razlika između pojedinih tipova CP (osobito dipareze i tetrapareze) pokazala nepreciznom i nerazumljivom za definiranje (Colver i sur., 2003, prema Katušić, 2011:119). SCPE je daljnju, precizniju klasifikaciju utemeljio na funkcionalnom stupnjevanju donjih ekstremiteta (GMFCS - *Gross Motor Function Classification System*) i gornjih ekstremiteta (BFMF - *Bimanual Fine Motor Function*) te na klasifikacijskom sustavu manualnih sposobnosti (MACS - *Manual Ability Classification System*). GMFCS klasificira sposobnost kretanja osoba sa CP unutar pet ordinalnih stupnjeva. Tablica 5. prikazuje funkcionalno stupnjevanje grubih motoričkih funkcija (Katušić, 2011:120).

Tablica 5. Funkcionalno stupnjevanje grubih motoričkih funkcija (Katušić, 2011:120).

GMFCS	
I	Hoda bez ograničenja; ograničenje u zahtijevnijim vještinama grube motorike
II	Hoda bez pomoći; ograničenje u hodu izvan kuće i u kolektivu
III	Hoda koristeći pomagalo za kretanje; ima ograničenja pri hodu na otvorenom
IV	Samostalno kretanje uz ograničenja; na otvorenom i u kolektivu, prevoze se ili koriste mobilno pomagalo na električni pogon
V	Samostalno kretanje je jako ograničeno i onda kada se koristi pomoćna tehnologija

Razlika između stupnjeva predstavlja razliku u grubim motoričkim funkcijama značajnim u svakodnevnom životu osoba s CP. Tako, na primjer, djeca na stupnju I mogu izvesti sve aktivnosti kao i njihovi vršnjaci bez poteškoća, uz poneke razlike u brzini izvedbe, ravnoteži i/ili koordinaciji. Osobe na stupnju V imaju poteškoća u kontroliranju glave i posture trupa u većini položaja te u izvođenju voljnih kontroliranih pokreta.

Klasifikacijski sustav bimanualnih finih motoričkih funkcija (BFMF), kao i klasifikacijski sustav manualne sposobnosti (MACS), opisuju način na koji osoba s CP rukuje predmetima u aktivnostima svakodnevnog života (vidjeti tablicu 3.). MACS je razvijen kao analogna metoda GMFCS te klasificira manualnu sposobnost unutar pet ordinalnih stupnjeva

(Morris i sur., 2006, prema Katušić, 2011:121). U tablici 6. vidimo nove klasifikacije manualnih i bimanualnih motoričkih funkcija.

Tablica 6. Klasifikacijski sustavi manualne sposobnosti (MACS) i stupnjevanje bimanualnih motoričkih funkcija (BFMF) (Katušić, 2011:121).

MACS	BFMF
<p>I</p> <p>Koristi predmete lako i uspješno.</p> <p>Ograničenja se mogu uočiti samo pri izvedbi manualnih zadataka koji zahtijevaju brzinu i točnost.</p>	<p>I</p> <p>a) Jedna ruka: fina motorika je bez ograničenja</p> <p>b) Druga ruka je bez ograničenja ili ona postoje u zahtjevnijim motoričkim vještinama</p>
<p>II</p> <p>Koristi većinu predmeta ali s ponešto smanjenom kvalitetom i/ili brzinom uspješnosti.</p> <p>Određene aktivnosti se mogu izbjegavati ili mogu biti izvođene s ponekim poteškoćama ili na alternativan način.</p>	<p>II</p> <p>a) Jedna ruka: fina motorika je bez ograničenja. Drugom rukom je moguće samo prihvatanje predmeta ili zadržavanje u ruci</p> <p>b) Obje ruke: ograničenja postoje u zahtjevnijim finim motoričkim vještinama</p>
<p>III</p> <p>Koristi predmete s poteškoćama: treba pomoć pri pripremi i/ili adaptaciji aktivnosti.</p> <p>Izvedba je spora i rezultira djelomičnim uspjehom s obzirom na kvalitetu i kvantitetu. Treba neprestanu podršku i/ili adaptiranu opremu.</p>	<p>III</p> <p>a) Jedna ruka: fina motorika je bez ograničenja. Druga ruka je bez ikakvih funkcionalnih sposobnosti</p> <p>b) Jedna ruka: ograničenja postoje u zahtjevnijim motoričkim vještinama</p> <p>Drugom rukom je moguće samo prihvatanje predmeta ili čak ni to</p>
<p>IV</p> <p>Koristi ograničen izbor jednostavnih predmeta u prilagođenim situacijama.</p> <p>Izvodi dijelove aktivnosti uz napor i s djelomičnim uspjehom.</p> <p>Treba neprestanu podršku i/ili adaptiranu opremu.</p>	<p>IV</p> <p>a) Obje ruke: sposobnost hvatanja predmeta</p> <p>b) Jedna ruka: samo sposobnost hvatanja</p> <p>Drugom rukom: samo sposobnost zadržavanja predmeta ili čak ni to</p>
<p>V</p> <p>Ne koristi predmete i ima teško ograničenu sposobnost izvođenja čak i jednostavnih aktivnosti.</p> <p>Treba stalnu podršku.</p>	<p>V</p> <p>Obje ruke: samo sposobnost zadržavanja predmeta - ili ni to</p>

Stupnjevi manualnih i bimalnualnih motoričkih funkcija temelje se na sposobnostima rukovanja predmetima, kao i na potrebi za podrškom ili adaptacijom okoline u izvođenju aktivnosti. Stupanj I obuhvaća osobe s manjim ograničenjima, dok stupanj IV i V obuhvaćaju osobe s težim funkcionalnim ograničenjima.

Za razliku od BFMF, MACS ne uzima u obzir funkcionalne razlike između pojedinih šaka, već procjenjuje kako djeca rukuju predmetima u skladu sa svojom dobi. Prema tome će odabir najprimjerenijeg klasifikacijskog sustava finih motoričkih funkcija, odnosno manualnih sposobnosti, ovisiti o podtipu CP. Tako će se, na primjer, BFMF klasifikacija češće primjenjivati kod osoba s unilateralnom CP.

Uz SCPE klasifikaciju, Izvršni odbor međunarodnog stručnog skupa za definiranje i klasificiranje CP predlaže upotrebu četiri glavne dimenzije klasifikacije kao što prikazuje tablica 7. Dimenzije su predložene kako bi se omogućilo zajedničko koncipiranje CP te uključuju:

1. Opis motoričkog poremećaja
2. Prisustvo ili odsustvo dodatnih poteškoća
3. Anatomsku distribuciju svih dijelova tijela, nalaze slikovnih prikaza mozga te
4. Uzrok i vrijeme (Rosenbaum i sur., 2006, prema Katušić, 2011:121).

Tablica 7. Komponente klasifikacije CP (Rosenbaum i sur., 2006, prema Katušić, 2011:121).

1	Motorički poremećaj	1.A. Priroda i tipologija motoričkog poremećaja 1.B. Sposobnost motoričkog funkcioniranja	Tip abnormalnosti mišićnog tonusa (hipotonija, hipertonija) i dominantni poremećaj pokreta (spastični, ataksični, distonični, atetotični)
			Procjena ograničenja motoričkog funkcioniranja, uključujući i oralmotorne i govorne funkcije
2	Udružene poteškoće		Prisustvo ili odsustvo mišićnokoštanih problema i/ili dodatnih nemotoričkih neurorazvornih ili senzoričkih problema, kao što su epileptični napadi, oštećenje vida ili sluha, poremećaj pažnje, ponašanja, komunikacije i/ili kognicije. Koliko utječu na funkcioniranje osobe u svakodnevnom životu?
3	Anatomska distribucija i nalazi slikovnih prikaza mozga	3.A. Anatomska distribucija	Dijelovi tijela (udovi, trup, bulbarna regija) zahvaćeni motoričkim oštećenjem
		3.B. Nalazi slikovnih prikaza mozga	Neuroanatomski nalazi na CT (kompjuterizirana tomografija) ili MR (magnetna rezonancija) slikama
4	Uzrok i vrijeme		Kada je jasno identificiran uzrok, kao u slučajevima postnatalne CP (meningitis, ozljeda glave) ili kada su prisutne malformacije mozga uz pretpostavljeni vremenski okvir unutar kojeg se patologija desila

Klasifikacijski sustavi prikazani tablicom 7. dobro su prihvaćeni te omogućuju jasnu istraživačku i kliničku komunikaciju. Razvijanje skala za funkcionalno stupnjevanje trenutno je intenzivno područje znanstvenog i kliničkog rada. Važne spoznaje iz razvojne neurobiologije kao i metode slikovnog prikaza mozga imaju važnu ulogu u otkrivanju patogeneze CP.

8.2. Uzroci, dijagnoza i tretman cerebralne paralize

CP uzrokuje oštećenje mozga u razvoju prije, tijekom ili nakon rođenja. Ozljeda ne oštećuje mišiće ili živce koji povezuju mozak s leđnom moždinom, nego sposobnost mozga da kontrolira te mišiće. Poremećene su moždane funkcije (motorički korteks, kortikospinalni putovi, bazalni gangliji, cerebelum i ekstrapiramidalni putovi) kao posljedica neprogresivnih patoloških procesa i to najčešće vaskularnih poremećaja, hipoksije, infekcija te razvojnih poremećaja mozga, uključujući i hidrocefalus. CP se očituje u ranom djetinjstvu, trajno je i nepromjenjivo stanje.

Ovisno od položaja i ozbiljnosti ozljede mozga mogu se pojaviti i drugi problemi kao što su poteškoće u razvoju, epileptični napadi, poteškoće u govoru, poteškoće u učenju ili problemi sluha i vida. Rjeđi je oblik stečena CP koja nastaje kao posljedica povrede glave, najčešće prije druge godine života (Kostelnik i sur., 2004:66).

Dijagnozu cerebralne paralize postavlja neuropedijatar i/ili fizijatar, a stručnjaci uključeni u pomoć su najčešće fizikalni terapeuti, logopedi, psiholozi, rehabilitatori u tiflopedagozi. Kada dijete krene u vrtić a potom u školu; u pomoć djeci s CP uključuju se odgajatelji i asistenti u nastavi.

8.3. Osobitosti govora i jezika djece s cerebralnom paralizom

Cerebralna paraliza na razini jezično-govornog razvoja uzrokuje određena odstupanja. Neka od njih su: teškoće u disanju koje mogu rezultirati teškoćama u govornoj izvedbi, poremećaji na razini larinksa, disfunkcije mišića artikulacijskih organa, usporeno slušno sazrijevanje, teškoće lokalizacije izvora zvuka, teškoće u diskriminaciji poznatih od nepoznatih glasova, usporen razvoj artikulacijskog sustava i nepravilna pokretljivost artikulacijskih organa, što onemogućava ili otežava pravilan izgovor glasova (Andrešić i sur., 2010:52).

8.4. Asistenti u nastavi djeci s cerebralnom paralizom

Preduvjet kvalitetne inkluzivne edukacije je asistent u nastavi koji pruža „tehničku pomoć” djetetu s posebnim potrebama kao i pomoć nastavniku i čitavom razredu, ovisno o potrebama u određenom trenutku. Djeca s CP ostvaruju pravo na pomoć asistenta u nastavi u punom broju školskih sati. Time se olakšava proces njihove integracije u redovne škole i umanjuje broj one djece koja se izdvajaju iz obitelji i okoline u kojoj žive i smještaju u institucije radi pohađanja nastave.

EKSPERIMENTALNI DIO

9. CILJ TRENINGA

Cilj ovoga rada je primjenom treninga fonološke svjesnosti unaprijediti fonološku svjesnost devetogodišnjeg Luke* na početku trećeg razreda osnovne škole kod kojeg fonološka svjesnost nije razvijena u mjeri potrebnoj za nesmetano usvajanje vještine čitanja. Trening je i podrška programima opismenjavanja koje Luka pohađa u dva rehabilitacijsko-edukacijska centra.

10. METODA

10.1. Ispitanik

Dvije godine radim u jednoj osnovnoj školi kao asistentica u nastavi u punom broju sati. Razred u kojem radim broji dvadeset učenika, od čega jedanaest dječaka i devet djevojčica. Dvoje učenika pohađa nastavu prema prilagođenom programu i na usluzi su im asistenti u nastavi tijekom cjelokupnog boravka u školi, a jedno dijete pohađa nastavu prema individualiziranom programu. Sedamnaest učenika već ima razvijenu fonološku svjesnost, dok je kod troje djece fonološka svjesnost u razvoju. Od troje djece kojima je fonološka svjesnost u razvoju jedan dječak ima ozbiljne teškoće u fonološkoj svjesnosti. Upravo tome dječaku asistiram tijekom boravka u školi. Upoznata s njegovim mogućnostima učenja te dosadašnjim školskim postignućima smatrala sam ga idealnim kandidatom za trening fonološke svjesnosti.

Budući da postoji dobra suradnja između školskog stručnog tima i asistenata u nastavi, krenula sam u konzultacije odabiru kandidata za individualan trening fonološke svjesnosti. Školski pedagog, školski rehabilitator i učiteljica razrednog odijela su mi ukazali na specifičnosti svakog od troje potencijalnih kandidata za trening (primjerice, problemi s govorom, hiperaktivnost, uključenost u posebne programe, disleksija). Nakon razgovora sa mentoricom ovoga rada kao najbolji kandidat za trening fonološke svjesnosti izdvojen je spomenuti dječak Luka kojem asistiram u nastavi te je uključen u daljnja ispitivanja (Sva imena djece u radu su izmišljena radi zaštite privatnosti sudionika u eksperimentalnome dijelu rada).

* Ime djeteta odabranog za trening fonološke svjesnosti, kao i sva ostala imena, izmišljena su kako bi se očuvala anonimnost sudionika.

Luka ima 9 godina i 10 mjeseci. Živi s majkom (koja je u statusu majke njegovateljice) i bakom. Učenik je trećeg razreda redovne osnovne škole arhitektonski i stručno prilagođene za rad s učenicima s motoričkim poremećajima. Luka pohađa nastavu prema prilagođenom programu i uz asistenticu u nastavi. Luka je u školi dnevno 4 školska sata. Jednom tjedno posjećuje školsku rehabilitatoricu u trajanju jednog školskog sata. Jednom tjedno posjećuje tiflopedagoga u Centru za odgoj i obrazovanje „Goljak”. Odlazi i u Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek” gdje se rehabilitacijskim postupcima pokušavaju razviti vizualna percepcija, apstraktno razmišljanje i vještina pisanja. Svakodnevno mu u kućnu posjetu dolazi fizioterapeutkinja kako bi obavili terapije. Uključen je i u logopedsku terapiju koju privatno pohađa. Redovito odlazi na terapijsko jahanje.

10.2. Dijagnoza i prilagodba školskog okruženja

Luka ima kompleksne razvojne poteškoće zbog kojih je od najranije dobi uključen u različite rehabilitacijske programe. (Dg.: *Tetraparesis spastica, Subluxatio coxarum, St. Post op.tenotomiae mm. Addustroris longi, gracilis et.iliopsoasis bilat.*).

Rođen je nakon rizične trudnoće u 32. tjednu i od 22. dana života je u kontinuiranom opsežnom medicinskom tretmanu koji uključuje i kompleksnu rehabilitaciju. Njegov intelektualni potencijal je u širim granicama dobi ali uz poteškoće matematičkog mišljenja te velike teškoće vidne percepcije i vidne pažnje. Teže zaostaje u području krupne motorike, a umjereno na području fine motoričke koordinacije.

Djelomično ima usvojenu kontrolu glave i trupa, ali bez adekvatnog oslonca prilikom sjedenja u trupu savija se prema naprijed, što otežava kontrolu glave. Tijekom dana sjedi u prilagođenim kolicima koja zbog njegove nemogućnosti dužeg održavanja pravilnog položaja trupa imaju i prsluk s prednjim kopčanjem koji imobilizira dio prsa i ključne kosti te mu omogućava lakše držanje bez da ga ometa u izvođenju bilo kakvih aktivnosti. Za normalno praćenje nastave i što veću uključenost ima prilagođeni stol koji je uzdignut pod kutom od 45 stupnjeva i povišen kako bi se nalazio što bliže razini očiju i omogućio lakši rad s materijalima.

Luka je emocionalno osjetljiv, nezreo za dob ali se s njim lagano uspostavlja komunikacija. Motiviran je za razgovor. Pokazuje interes za različite teme. Socijalni razvoj je nešto nezreliji za dob ali pokazuje dostatan interes i brigu za svoje vršnjake i odrasle.

10.3. Jedan dan u razredu

Kao Lukina asistentica u nastavi imam uvid u njegove školske aktivnosti. S njim svakodnevno provodim jednosatne individualne poduke iz matematike i stranog jezika. Lukina grafomotorika nije adekvatno razvijena, stoga, vodim školske bilješke i obavijesti za majku. Tijekom školskoga sata Luka sluša nastavne jedinice koje se taj dan obrađuju. Najčešće ima spreman odgovor na pitanja koja učiteljica postavi ali zbog ograničenih motoričkih sposobnosti ne diže uvijek ruku već glasno odgovori na pitanje. Učiteljica reagira uvijek pozitivno i uključuje ga u nastavu što je više moguće. Kod usmenih odgovora potrebno mu je neko vrijeme da odgovori uglavnom zbog potrebe da udahne prije samog odgovora, ali to ga ne ograničava u njegovoj aktivnosti tokom sata.

Zbog problema sa vidnom percepcijom nije u mogućnosti čitati niti pisati. Njegovo učenje temelji se na slušanju. Tijekom nastave čitam mu i zapisujem umjesto njega. Pred kraj sata pažnja mu uglavnom oslabi pa ga se može zateći zaokupljenog nečim drugim, a ne samim sadržajem nastave.

Pažnju od nastave odvlače mu šaputanja u razredu ili šuškanje knjiga, stoga mu je ponekad potrebno usmjeriti pažnju na nastavu ili mu dati poticaj za usmjeravanje na aktivnost, što može biti izazovno jer bolje reagira na taktilne podražaje nego na vidne ili slušne. Nalaz i mišljenje psihologa potvrđuju da Luka tijekom rada pokazuje velike otklone pažnje, da se lako umara te da su potrebne pauze i slijeđenje njegovog ritma.

I u samim psihologijskim nalazima koji se nalaze u prilogu spominje se deficit u pažnji i vizualnom kontaktu kao i deficit u samoj edukacijsko-rehabilitacijskoj procjeni gdje se utvrđuje da brzo gubi interes ukoliko se radi o težim zadacima, ali da mu je lakše izvršiti aktivnost ako mu se napomene njezino trajanje i kada će biti kraj.

Luka dominantno koristi lijevu ruku. Tijekom sata mijenja mu se pozicija trupa zbog nemogućnosti potpune kontrole trupa što također dovodi do smanjenja pažnje i mogućnosti izvršavanja nekih zadataka. Položaj klupa u razredu se pokazao važan jer mi omogućuje pristup da pridem kolicima sa stražnje strane tako da sam u mogućnosti pravovremeno reagirati na Lukin zahtjev.

10.4. Lukin govor

Govor je sporijeg tempa. Rečenice kojima se Luka koristi su složene, ali nedostaje fluentnosti zbog čega dolazi do promjene u jačini i boji glasa tijekom same komunikacije. U

nekim riječima Luka ispušta glasove, kao na primjer, riječ *auto* izgovori kao /ato/. Nesustavne pogreške pojavljuju se i u riječima sa konsonantskim skupinama kao što su *vlak*, *krava*, *mrav*, koje izgovara kao /vak/, /kava/, /mav/, zatim *lavica* kao /valica/, *gdje* kao /de/. Ponekad zamjenjuje glas /h/ s glasom /f/, a tada ostavlja dojam da je umoran i glas zvuči jače nazalno. U govoru su prisutne artikulacijske teškoće.

Fonematski sluh je dobar. Slušna pažnja neverbalnih i verbalnih zvukova je dobro razvijena. Dobro slušno razlikuje intenzitet zvuka i smjer izvora zvukova, dobro prepoznaje ljudske glasove, razlikuje pojmove „tiho-glasno”, raspoznaje „blizu” i „daleko” u odnosu na intenzitet i blizinu glasa.

10.5. Matematičko mišljenje

Luka ima poteškoća u nastavi matematike zbog problema s vidnom percepcijom i u potpunosti nerazvijenog apstraktnog mišljenja. Njemu oblik slova ili broja ne predstavlja značenje, odnosno ima poteškoća s povezivanjem značenja i oblika. Dok ostatak razreda radi na brojevima do tisuću, Luka ima problem s raspoznavanjem brojeva i povezivanjem znaka samog broja s njegovom vrijednošću.

Matematika se podučava isključivo uz pomoć konkretnih materijala. Neki od njih su: magnetna ploča, raznovrsni konkretni predmeti koje može opipati i prebrojati kao kocke, brojevi i geometrijski likovi te geometrijska tijela uvećanih dimenzija, plastična i plišana slova te kartoni i kartice.

Problematika neusvojenosti predmatematičkih vještina spominje se i u mišljenju o spremnosti za školu dječjeg vrtića koji je Luka polazio. Spominje se da je usvojen pojam brojeva do 5 te da svladava računske radnje do 5, dok se za procjenu funkcionalnog vida napominje da je prepoznavanje slika predmeta otežano te da je to lakše ukoliko se prije prezentiraju pravi predmeti i ukoliko su slike jasne i jednostavne.

Prilikom samog upisa u redovnu školu zamijećeni su veći problemi s vidnom percepcijom koja se pokazala nedovoljno zrelo za prepoznavanje slova. Kod zadataka kojima se ispituje vidna percepcija teško usmjerava pogled. Kod zadataka riječima potrebno mu je polako postavljati pitanja, često ponoviti uputu i ostaviti dovoljno vremena za odgovor.

10.6. Instrumenti

Prije planiranja individualnog treninga fonološke svjesnosti u obzir sam uzela rezultate Wechslerovog test inteligencije za djecu (WISC-IV) iz nalaza i mišljenja psihologa 2013.

godine (PRILOG 1). Wechslerov test inteligencije za djecu ispituje razinu intelektualnog funkcioniranja kod djeteta i njegovom primjenom moguće je identificirati djecu s umjerenim ili težim poteškoćama u učenju i čitanju, hiperaktivnu djecu, djecu s poremećajima pažnje, emocionalnim poremećajima, poremećajima u ponašanju, oštećenjima sluha, te s problemima u produkciji i razumijevanju govora. Na osnovi dobivenih rezultata određuje se verbalni, neverbalni i ukupni kvocijent inteligencije.

Listu ne-riječi (PRILOG 2) koristila sam za ispitivanje auditivne memorije i kako bi se ustanovilo ima li Luka problema s percepcijom govora. Lista se sastoji od deset riječi i deset logatoma.

Obrazac za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa sastavila sam kako bih ispitala razinu Lukine fonematsko-fonološke svjesnosti. Obrazac za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa sastavila sam po uzoru na standardne testove ispitivanja fonematsko-fonoloških procesa (PRILOG 3).

10.7. Postupak

10.7.1. Procjena Lukinih poteškoća

Rezultati Wechslerovog testa inteligencije upućuju na verbalni intelektualni potencijal u širim granicama dobi uz poteškoće matematičkog mišljenja te velike teškoće vizualne percepcije, vizualne pažnje, fine motoričke koordinacije i krupne motorike. Tijekom ispitivanja vizualni zadaci se nisu koristili nego isključivo verbalni zadaci koje je Luka rješavao selektivno.

Na RTČ-P ljestvici Luka je bio uspješan na verbalnim zadacima za uzrast od 7 i 8 godina. Nalaz i mišljenje psihologa upućuje na dijagnozu disharmoničnog intelektualnog razvoja (PRILOG 1).

Slušno pamćenje ispitivala sam kod Luke uz pomoć testa od 10 riječi i 10 logatoma. Luki sam čitala po jednu jedinicu i to najprije riječi a zatim logatome. Naglasak je bio na rasporedu glasova i slogova i o njihovom mogućem izostavljanju ili dodavanju, neovisno o artikulaciji. Luka je ispravno ponovio svih 10 riječi i 10 logatoma.

Obrazac za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa sastoji od 6 cjelina. To su:

1. ispitivanje fonematskog sluha i fonematske percepcije
2. ispitivanje fonemske komponente jezika
3. ispitivanje funkcija fonematske analize i sinteze
4. ispitivanje slogovne analize i sinteze

5. ispitivanje raščlambe rečenice na riječi i
6. ispitivanje sposobnosti raspoznavanja i proizvodnje rime.

Provjera stanja fonematsko-fonoloških procesa provodila se isključivo usmeno.

Prva cjelina Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa, kojom se provjeravalo stanje fonematskog sluha i fonemske percepcije obuhvatila je 4 zadatka i to: ispitivanje slušnog uočavanja glasa u nazivu slike, objašnjavanje značenja riječi (paronima), slušno razlikovanje glasova u riječima te slušno uočavanje jezične jedinice u nizu drugih.

U prvom zadatku slušnog uočavanja glasa u nazivu slike od Luke se tražilo da izabere odgovarajuću sliku na temelju slušnog percipiranja njenog naziva. Luka je uspješno riješio cijeli zadatak.

U drugom zadatku od Luke se tražilo da objasni značenja pojedinih riječi (paronima). Luka je u potpunosti točno riješio zadatak.

Treći zadatak bio je je slušno uočavanje glasova u riječima. Od Luke se tražilo da slušno uoči i ispravi greške u rečenicama. Luka je u potpunosti točno riješio zadatak.

Četvrtim zadatkom ispitivala sam Lukino stanje slušne pažnje. U zadatku a) riječi su semantički povezane dok u zadatku b) nisu semantički povezane. Luka zadatak je bio u nizu pročitanih mu riječi pljesnuti dlanovima kada čuje zadanu riječ. Luka je u potpunosti točno riješio zadatak.

Ovo me uputilo na prepoznavanje njegovog urednog stanja fonematskog sluha i urednog stanja slušne pažnje što je potvrđeno najnovijim nalazima i mišljenjem psihologa iz 2013. godine.

Zatim sam prešla na drugu cjelinu Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa, na ispitivanje stanja fonemske komponente jezika. Lukin zadatak bio je ponoviti slogove istim redoslijedom kako ih je čuo. Luka je točno riješio 5 od 8 zadanih mu slogova. Poteškoće su se pojavile u onim slogovima u kojima se nalazi neki od glasova koji mu predstavlja artikulacijsku poteškoću.

Treća cjelina Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa ispitivala je funkcije fonematske analize i sinteze a uključuje zadatke uočavanja zadanog glasa u riječima, uočavanje riječi sa zadanim glasom unutar rečenice te zadatak uočavanja najčešće ponavljano glasa u nizu riječi.

U zadatku uočavanja zadanog glasa u riječima od Luke sam tražila da prepozna je li u pojedinoj riječi prisutan zadani glas ili ne. Demonstrirala sam mu odgovarajuću sliku i tražila od njega da prepozna je li zadani glas prisutan ili nije u ispitnoj riječi. Ispitne riječi obuhvatile su sva slova hrvatske abecede i to tako da se zadani glas nalazi na početku, na kraju i u sredini

riječi. Luka je prepoznao traženi glas kada se nalazio na inicijalnom mjestu ali uz očite poteškoće kada se zadani glas nalazio na finalnom ili medijalnom mjestu. Zbog Lukinih artikulacijskih poteškoća bio je nesiguran u odgovorima u riječima koje su počinjale glasovima /č/, /ć/, /đ/, /dž/, /lj/ i /nj/ dok je u ostalim ispitnim riječima uredno prepoznao traženi glas u svim riječima koje su počinjale sa ispitinim glasom na inicijalnom mjestu. Osobitu sigurnost u rješavanju zadatka je pokazao u rješavanju riječi koje su počinjale vokalom.

Od 30 ispitnih riječi u kojima se zadani glas nalazio na finalnom mjestu Luka je uspješno prepoznao njih 16.

Od 39 ispitnih riječi u kojima se zadani glas nalazio na medijalnom mjestu Luka je uspješno prepoznao njih 17.

U sljedećem zadatku u kojem je Luka trebao uočiti riječ unutar rečenice koja počinje zadanim glasom Luka je uspješno prepoznao one riječi u kojima se zadani glas nalazio na inicijalnom mjestu ali uz poteškoće kada se zadani glas nalazio u medijalnoj poziciji. Točnije, riješio je 4 od 6 rečenica.

U zadatku uočavanja najčešće ponavljano glasa u nizu riječi uspješno je riješio 1 od 3 niza riječi. U tom zadatku nizovi riječi su sastavljeni tako da su pozicije zadanog glasa bile izmiješane.

U trećoj cjelini Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa koja ispituje funkcije fonematske analize i sinteze ispitivala sam Lukinu sposobnost aktualizacije riječi sa zadanim početnim glasom. U tom zadatku Luka je uspješno osmislio riječi na sve zadane glasove u inicijalnoj poziciji osim 6 aktualizacija riječi s glasovima s kojima ima artikulacijske poteškoće.

Poteškoće su se pojavile kod aktualizacije riječi sa zadanim glasom na kraju riječi. Luka nije znao smisliti niti jednu riječ koja bi završila zadanim glasom.

U zadatku izdvajanja medijalnog glasa u riječi Luka je trebao pljeskati dlanovima u slučaju da se u pročitanoj mu riječi nalazi zadani glas u medijalnog poziciji. Pročitala sam mu 3 niza riječi. U prvom nizu riječi njegov zadatak je bio prepoznati glas /p/ u medijalnoj poziciji, u drugom nizu prepoznati glas /m/ a u trećem glas /v/. Luka je trebao pljeskati dlanovima ako bi čuo da se u zadanoj riječi nalazi zadani glas. Luka je pljeskao dlanovima kao da se zadani glas nalazi u svim riječima, što nije bio slučaj. Luka je pokazao motivaciju i želju za sudjelovanjem ali bez uspješnog rezultata. Protumačila sam to kao zamor i njegov pad koncentracije te sljedeći sat nastavila provjeru inicijalnog stanja.

U zadatku ispitivanja fonemske sinteze od Luke se tražilo da sintetizira ritmično i odvojeno pročitane mu glasove u cjelinu riječi. Glasove sam izgovarala jedan po jedan s jednakom vremenskom stankom između pročitanih glasova.

U ispitivanje sam krenula od dvosložnih preko jednosložnih do trosložnih i višesložnih riječi. Kako bih izbjegla pogađanje slovkala sam mu po jednu dvosložnu, jednu jednosložnu, jednu trosložnu u jednu višesložnu riječ i tako do kraja liste riječi.

Dvosložne riječi Luka je sintetizirao bez pogreške. Poteškoće su se javile kod sintetiziranja jednosložnih riječi, kao na primjer; riječ *stol* sintetizirao je kao /sol/, riječ *tko* kao /kratko/, riječ *vrt* kao /vrata/. Od 4 zadane mu jednosložne riječi uspješno je sintetizirao samo jednu riječ.

Trosložne riječi sintetizirao je bez greške. Poteškoće su se pojavile i u sintetiziranju višesložnih riječi. Na primjer, riječ *televizor* sintetizirao je kao /zora/, a riječ *krokodil* kao /krilo/. Dvije zadane višesložne riječi *televizor* i *krokodil* nije uspio sintetizirati.

U četvrtoj cjelini Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa koja ispituje sposobnost slogovne analize i sinteze najprije sam ispitivala Lukinu slogovnu analizu. Luka je uspješno slogovno analizirao sve dvosložne i jednosložne riječi. Uspješno je analizirao i one trosložne riječi koje su bile sastavljene kao niz samoglasnika i suglasnika. Problem je bio riječ *akvarij*. Od 6 višesložnih riječi uspješno je slogovno analizirao njih 4. Riječi *policajac* i *televizor* su mu predstavljale velik napor u smislu da je prva dva sloga točno analizirao a preostala sva sloga nije znao analizirati nego ih je ostavio sintetizirane. Riječi *policajac* analizirao je kao /po/-/li/-/cajac/. Riječ *televizor* analizirao je kao /te/-/le/-/vizer/.

Dalje sam krenula u ispitivnje slogovne sinteze. Luki sam ponudila izmiješane slogove ispitne riječi i tražila od njega da od pojedinih slogova sastavi smislene riječi. U ovom slučaju gdje su mu ponuđeni izmiješani slogovi zadane mu neke riječi Luka je pokazao slabo razumijevanje i shodno tome zadatak uopće nije znao riješiti. Stoga sam mu ponudila da sintetizira slogove u jednu riječ ali ovoga puta slogovi su bili poredani u odgovarajućem redoslijedu. Luka je pak ovdje pokazao izvrsne rezultate. Znao je slogovno sintetizirati svih 11 zadanih mu riječi.

Iznenadjujući su bili rezultati u petom dijelu provjere gdje se ispitivala sposobnost uočavanja i proizvodnje rime. Od 12 zadanih parova riječi u kojima se ispitivala sposobnost uočavanja rime Luka je uspješno prepoznao njih 5. U zadatku proizvodnje rime Luka nije smislio niti jednu riječ koja se rimuje sa zadanom riječju. Nudio je kao rješenje riječi koje su ga asocirale na zadanu riječ ali koje se nisu rimovale. U zadatku „Višak u rimi” pročitala sam mu 8 nizova riječi, svaki od po tri riječi od kojih se dvije jako rimuju a treća je višak u rimi.

Iako je pažljivo slušao nizove riječi Luka nije prepoznao niti jednu riječ koja je višak u rimi. Zadatak nije znao riješiti.

Posljednja cjelina ispitivala je Lukinu sposobnost raščlambe rečenice na riječi. U ovom zadatku Luka je uspješno raščlanio sve ponuđene rečenice.

Inicijalno ispitivanje uključilo je i ispitivanje poznavanja slova i Lukinih interesa, a sve s ciljem da se aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti što više prilagode Luki i učine efikasnijima. Pokazalo se da Luka zna dekodirati ova velika štampana slova abecede: A, O, I, U, C i E. Kao omiljene aktivnosti istaknuo je slušanje priča, pjesmica i igrokaza te crtanje.

11. PLANIRANJE TRENINGA

Na temelju podataka prikupljenih tijekom provjere inicijalnog stanja, a pridržavajući se općih smjernica za razvoj treninga fonološke svjesnosti osmislila sam plan treninga fonološke svjesnosti prilagođen Luki. Trening sam s Lukom planirala provesti kroz mjesec dana u 20 školskih sati, svaki u trajanju od trideset minuta. Trening je podijeljen u više različitih faza. Trening se sastoji od 5 različitih faza a svaka faza ima svoj specifičan cilj. Koliko je susreta obuhvatila pojedina faza ovisilo o Lukinom napredovanju.

U prvoj fazi cilj je razviti sposobnost prepoznavanja i proizvodnje rime.

U drugoj fazi cilj je razviti sposobnost slogovne sinteze od redoslijedom izmiješanih slogova.

Treća faza za cilj ima razviti sposobnost fonemske sinteze jednosložnih i višesložnih riječi.

Četvrta faza za cilj ima razviti sposobnost prepoznavanja i proizvodnje riječi sa zadanim glasom na kraju riječi.

Peta faza za cilj ima razviti sposobnost prepoznavanja i izdvajanja medijalnog glasa u riječi.

Trening se sastoji od igara i vježbi koje doprinose razvoju fonološke svjesnosti. One su u potpunosti preuzete ili su modifikacije igara i vježbi različitih autora (Čudina-Obradović, 2010; Ivanovsky i Gadasin, 2010; Poshokhova, 2009; Poshokhova, 2010; Tkalčenko, 2012).

Svaki susret uključuje jednu ili više aktivnosti kojima se započinje nakon što se u prvih par minuta ponovi sadržaj prethodnog susreta. Trening se provodi u školi po završetku

redovne nastave i to između 11:45 i 12:15 sati. Za provedene treninga osigurana je posebna učionica.

12. PROVOĐENJE TRENINGA

Prije provođenja treninga Luki sam objasnila cilj koji će se njime pokušati ostvariti. Objasnila sam mu kako ćemo do toga cilj ići postupno napredujući kroz različite faze, te sam mu ukratko opisala aktivnosti kojima ćemo se baviti.

Prva faza

Prva faza u kojoj je cilj bio razviti sposobnost raspoznavanja i proizvodnje rime trajala je kroz 4 sata.

1. sat

Luki sam prije početka sata ponudila da između 6 pjesmica odabere onu koja mu se najviše sviđa i koju bi želio da mu pročitam. Izabrao je pjesmicu „*Na Divljem zapadu*” autora Luke Paljetka. Na početku sata rekla sam mu da ću mu pročitati pjesmicu zaustavljajući se na pojedinim dijelovima kako bi uočio rime. Iako su se rime posebno obrađivale u sklopu redovite nastave hrvatskog jezika smatrala sam potrebnim dodatno mu objasniti što znači da se riječi rimuju. Nakon toga pročitala sam mu pjesmicu. Njegov prvi zadatak bio je slušanje pjesmice. Nakon toga za mnom je redom ponavljao stihove. Na taj sam način dva puta pročitala pjesmicu. Nakon toga čitala sam pjesmicu praveći stanke prije riječi koje se rimuju. Luka je trebao nadopuniti što je manjkalo a sve u cilju uočavanja rime.

Primjerice:

Jaše staru kobilu Oklahoma Kid,

a ta stara kobila ima slabi ... (vid).

Jaše staru kobilu Oklahoma Kid

i u prvoj ulici udari u ... (zid).

Reče staroj kobili Oklahoma Kid:

„Čuj ti, stara kobilo, zar te nije ...” (stid)!

Na taj smo način pročitali cijelu pjesmicu. Luka je samostalno i bez teškoća nadopunjavao rime.

Zatim smo prešli na sljedeći zadatak igre s rimom preuzet od autorice Čudine-Obradović (2008). Njegov zadatak bio je smišljanje rime. Čvrstu papirnu vrećicu sam napunila sličicama koje je Luka jednu po jednu izvlačio iz vrećice. Lukin zadatak najprije je bio glasno imenovati predmet na sličici, a zatim pronaći riječ koja se sa sličicom slaže u rimi. U vrećici je bilo 20 sličica na kojima su u boji ilustrirane sljedeće riječi: *vuk, zec, lokot, trava, stolica, stol, frula, mak, slon, ura, kos, stol, most, frula, kuka, muha, kolač, stolica, krana, kula, kip i sat*. Planirala sam ovu vježbu provesti tijekom cijele prve faze tako da sam na prvom satu Luki dopustila i „besmislene riječi” ako su u rimi sa zadanom a sve u želji da ga ohrabrim i da mu omogućim doživljaj uspjeha.

Međutim, Luki je ovaj zadatak bio iznimno težak. Stoga, igrali smo novu igru „Izbaci uljeza”. Igra je preuzeta od autorice Čudine-Obradović (2008). Luki sam čitala po tri riječi u nizu od kojih se dvije rimuju a jedna riječ je višak. Nakon moje upute da je jedna riječ zalutala Luka je pažljivo slušao da bi mogao izbaciti uljeza. Parovi riječi kojih smo se igrali su:

ruka-kuka-(balon); vuk-ćuk-(rak), sag-vrag-(lopta), lula-kula-(tanjur), sat-bat-(oko), pas-klas-(torba), kokot-lokot-(kapa), stolica-polica-(knjiga), klip-kip-(ružica), kava-krava-(olovka), tuna-krana-(sunce); nošnja-krošnja-(njuška); štaka-kruška-(šaka); slama-slamka-(zamka); daska-dama-(maska); lanac-novac-(vranac); lovac-dvorac-(novac); rog-roj-(kroj); gost-stog-(most).

Ovaj zadatak pokazao se Luki puno jasnijim te ga je s dosta motivacije rješavao. Međutim, u početku nije bio uspješan u otkrivanju zalutale riječi. Najčešće bi rekao da je uljez ona riječ koju je posljednju čuo. Stoga sam zadatak podijelila u dva dijela. Prvo sam ga tražila da mi kaže koje dvije riječi su u rimi. Na taj način je shvatio da se treća riječ ne uklapa u rimu i da je višak. Poteškoće su se javljale u nizovima pred kraj liste riječi u kojima su riječi sastavljene od istih konsonantskih skupina ili glasova na početku riječi. Međutim, trudila sam se navoditi ga da svoju pažnju usmjerava ne na inicijalni glas nego na kraj riječi što se pokazalo korisnim.

2. sat

Na početku 2. sata ponovno sam pročitala pjesmicu „Na Divljem zapadu”. Nakon toga Luka je zadatak bio nadopuniti rime. Nakon toga prešli smo na zadatak „Izbaci uljeza”. Ovaj sat Luka je u 20 nizova riječi točno riješio njih 11. Zatim smo prešli na zadatak proizvodnje rime. Luka je izvlačio sličice iz vrećice, imenovao ih i smišljao rime za predmete na slikama.

Međutim, na 2. satu sam mu postavila ograničenje da se priznaju samo smislene riječi. Od 20 zadanih riječi Luka je smislio rime za njih 3. U ostalih 17 riječi pomagala sam mu u proizvodnji rime. Shvatio je što se od njega traži. Zadatak mu se učinio zanimljivim i sam je tražio da i on meni zadaje riječi na što sam pristala u cilju održavanja motivacije.

3. sat

Već na početku trećeg sata Luka je samostalno recitirao pjesmicu „Na Divljem zapadu”. Ovaj sat protekao je u znaku igre „Izbaci uljeza”. Luka je ovaj sat u 20 nizova riječi točno izbacio uljeza iz njih 13.

4. sat

Četvrti sat protekao je u znaku igre smišljanja rime. Luka je izvlačio sličice iz vrećice, trebao prepoznati predmet na sličici, imenovati ga i osmisliti rimu za riječ koju je izvukao. U svrhu vježbe, zajedno smo pronalazili rime za 8 riječi koje je izvukao iz vrećice nakon čega je Luka shvatio što se od njega traži. Dopustila sam mu i „besmislene” riječi i riječi sa značenjem kao rješenja ali jednostavnije se pokazalo u njegovoj slučaju smišljati riječi sa značenjem. Luka je najprije smišljao rime tako da bi mi rekao riječ koja počinje sa istim inicijalnim glasom kao predmet na sličici nakon čega sam mu pažnju opet usmjerila na kraj riječi i na zvučnu sličnost riječi koje su u rimi.

Luka je ovaj sat od 16 zadanih riječi točno proizveo rimu za njih 2. Stoga sam odlučila još dva sata provesti u prvoj fazi vježbajući proizvodnju rime jer Luka na inicijalnoj provjeri nije znao smisliti niti jednu riječ koja bi se rimovala.

5. i 6. sat

Nakon petog i šestog sata Luka je znao samostalno proizvesti rimu za 14 od 16 zadanih mu riječi za vježbu. Luka je davao odgovore i bio zainteresiran za rješavanje i ostalih riječi. Međutim, često su odgovori za preostale riječi bili riječ koja bi počinjala istim inicijalnim glasom ili su to bile neke riječi na koje ga je zadana riječ asocirala.

Osim napretka u proizvodnji rime, asocijacije na zadanu riječ i odgovori s riječima koje počinaju s istim inicijalnim glasom obilježile su ovu fazu.

Druga faza

U drugoj fazi cilj je razviti sposobnost slogovne sinteze od redosljedom izmiješanih slogova. Druga faza trajala je kroz tri sata.

7. sat

Luki sam prije početka sata ponudila da između tri slikovnice odabere onu koja mu se najviše sviđa i koju bi želio da mu pročitam. Izabrao je bajku „Mali Vodenjak” autora Otfrieda Preusslera. Na početku sata Luki sam rekla da ću mu sada čitati bajku zaustavljajući se na pojedinim dijelovima. Pojam riječi, sloga glasa i slova već su mu bili jasni. Ipak, smatrala sam potrebnim ponoviti ih još jednom. Tijekom čitanja zaustavili smo se kod pet rečenica. Dvije rečenice s tri riječi, jednom s četiri riječi, jednom s pet i jednom sa šest riječi. Lukin prvi zadatak bio je rastaviti rečenicu na riječi. Samostalno je i bez poteškoća riješio ovaj zadatak. Nakon ovog zadatka kojim sam Luki htjela usmjeriti pažnju na formu govora, prešli smo na slogovnu analizu rečenica. Lukin prvi zadatak ovaj sat je bio rastaviti riječ po riječ svake rečenice na slogove. Točno je riješio ovaj zadatak uz napomenu da je kod jednosložnih i višesložnih riječi ponekad dolazilo do teškoća. Neke jednosložne riječi Luka nije prepoznao kao takve. U slučaju višesložnih riječi većinom ih je točno rastavljao na slogove.

Zatim smo prešli na igru „Padobranaca” autorice Posokhove (2010) u kojem je Luka zadatak bio sintetizirati slogove koje sam mu zadavala. Bio je to zadatak - sinteza dvosložnih riječi s jednim zajedničkim slogom. Najprije sam mu dala slog „ru” a zatim je on iz vrećice jedan po jedan slog koji je trebao sintetizirati sa slogom „ru”. U vrećici su se nalazili slogovi „ža”, „pa”, „ka” i „ta”. Sljedeći zajednički slog koji sam mu dala je bio „ka” a iz vrećice je mogao izvući „men”, „lup”, „bel” i „šalj”. Sljedeći zajednički slog bio je „ka” a iz vrećice je izvlačio sljedeće slogove „ru”, „ku” i „bu”. Luki se ovo učinilo iznimno zanimljivo.

Uspio je sintetizirati sve tražene kombinacije slogova u smislene riječi. Osjetio je uspjeh i to ga je motiviralo. Nakon toga Luka je meni zadavao temeljni slog i „pomogao” mi u pronalaženju „izgubljenog” sloga.

8. sat

Na drugom satu druge faze zadržali smo se na sintezi uredno poredanih slogova. Pravilnim redoslijedom Luki sam izgovarala slogove, jedan po jedan, a on ih je trebao sistetzirati u cijelu riječ. Riječ je o modificiranoj verziji igre „Pamtilica” autorice Poshokhove (2010). Riječi koje sam mu slogovala su: *telefon*, *olovka*, *jabuka*, *vjetar*, *slama*, *koliba*, *livada*, *nikada*, *cipela*, *dokoljenica*, *pepeljuga* i *čarapa*. Luka je uspješno sintetizirao svih 12 riječi.

9. sat

Deveti sat prešli smo na sintezu riječi od izmiješanih slogova. Ovaj sat protekao je u znaku otkrivanja skrivene riječi. Riječ je o modificiranoj igri „Slagalice”. Zadatak je preuzet od autorice Poshokhove (2010). Čitala sam mu slogove od svake pojedine riječi ali slogove ispremješanog redoslijeda. Na primjer, kod riječi *telefon*, ovim sam mu redoslijedom dijelila slogove: /le/-/te/-/fon/. Dalje, kod riječi *olovka*; /o/-/ka/-/lov/. Riječ *jabuka* ovim redoslijedom: /ja/-/ka/-/bu/. *Kutija*: /ja/-/ku/-/ti/. *Vjetar*: /tar/-/vje/. *Slama*: /ma/-/sla/. *Koliba*: /ko/-/ba/-/li/. *Livada*: /da/-/li/-/va/. *Nikada*: /ka/-/da/-/ni/. *Cipela*: /pe/-/ci/-/la/. *Dokoljenica*: /do/-/lje/-/ko/-/ni/-/ca/. *Pepeljuga*: /lju/-/ga/-/pe/-/pe/. *Čarapa*: /ra/-/ča/-/pa/.

Luka je ovaj zadatak bio težak za samostalno rješavanje. Da bih mu objasnila što od njega tražim vratili smo se na dvosložne riječi kao što su *kuća*, *maca*, *trava*, itd. Na kartice sam ispisala slogove dvosložnih riječi i predočila mu ih ispremještanim redoslijedom. Shvatio je da sam ispremještala slogove i kako treba posložiti slogove u pravilan redoslijed da bi se dobila smisljena riječ. Prvi dio sata zadržali smo se na dvosložnim riječima. Drugi dio sata prešli smo na sintezu trosložnih riječi koja se pokazala prezahtjevnim zadatkom. Luka nije znao sastaviti u točan redoslijed slogove niti jedne trosložne riječi. Ali je zato od 14 dvosložnih riječi u pravilan redoslijed posložio 9 riječi. Slogovna sinteza od ispremještanih slogova neke riječi „viša” je razina fonološke svjesnosti koju Luka nije uspio razviti kroz ova tri sata namijenjena drugoj fazi.

Treća faza

U ovoj fazi cilj je bio razviti sposobnost fonemske sinteze jednosložnih i višesložnih riječi. Ovoj fazi najmjenila sam 3 sata. Dvosložne riječi kao što su *ruka*, *noga*, *lice*, *peta*, *rame*, *maca*, *zeko*, *medo*, *sova*, *riba*, *koza*, *kosa*, *šuma*, *kiša*, *jelo* pokazale su se kao prikladne za početak uvježbavanja. Nakon jednostavnih dvosložnih riječi cilj je bio prijeći na jednostavne trosložne riječi kao što su *papiga*, *jabuka*, *salata*, *malina*, *cipela*, *livada* te na

kraju sata na jednosložne kao što su *miš, sir, pas, njok* i slično. Rezultati provjere stanja fonološko-fonemtskih procesa pokazali slabiji uspjeh u sintezi jednosložnih i višesložnih riječi.

10., 11. i 12. sat

Sintezu jednosložnih riječi vježbali smo na riječima: *rak, miš, lak, nos, vuk, noć, luk, sat nož, bor, grm, konj, med, zub, lav, led, sat, čaj, koš, žir, tuš, bor, sir, par, dar, mir*. Luki sam čitala odvojene glasove po redu i tražila od njega da otkrije koju riječ slovkam. Motivirala sam ga na način da sam rekla da ću sada nešto reći na „tajnom” jeziku a on da treba otkriti što govorim. Njegov zadatak bio je pažljivo slušati i sintetizirati riječ. Kada nije uspijevaio sintetizirati riječ pomagala sam mu tako da smo u slučaju jednosložnih riječi glasove dužili i pokretom tijela dočaravali glas na kojem smo se nalazili.

Luka je pokazao veliki interes i oduševljenje kada smo uveli pokrete rukama kao pomoć u zapamćivanju i prisjećanju glasa na kojem bi se trenutno nalazili. Posebno su mu se svidjeli pokreti za glasove: /r/, /a/ i /o/. Pri izgovoru glasa /r/ zajedno smo vrtili rukama. Za glas /a/ zajedno širili ruke u zraku, a za glas /o/ bilo je potrebno dignuti ruke u zrak i uhvatiti se za dlanove. U slučaju kada nije uspijevaio sintetizirati neke od višesložnih riječi (kao što su: *televizor, krokodil, policajac, padobranac, vatrogasac, čuvarica, učiteljica*) pomagala sam mu tako da smo skupa izgovarali prva dva sloga a zatim ostale glasove izolirano.

Četvrta faza

Četvrta faza za cilj je imala razviti sposobnost prepoznavanja i proizvodnje riječi sa zadanim glasom na kraju riječi. Trajala je kroz pet susreta. Uvježbavanju aktualizacije riječi na zadani finalni glas prethodilo je osvještavanje pojma finalnog glasa i njegova izolacija.

13. sat

Trinaesti sat treninga započeli smo zadatkom prepoznavanje posljednjeg glasa i to tako da sam mu prvo zadavala riječi koje su završavale sa lakše uočljivim glasovima. Tako smo vježbali riječi koje završavaju glasom /č/ kao što su riječi: *mač, vrč, bič*. Zatim, smo prešli na riječi koje završavaju glasom /š/ kao što su *miš, tuš, koš*. Odabrala sam ove suglasnike za vježbu jer se mogu dužiti s pretpostavkom da će ih Luka kao takve, produženo izgovarane, lakše uočiti. Nakon toga, prešla sam na uvježbavanje riječi koje završavaju glasom /g/. Ovi glasovi po svojoj su definiciji lako prepoznatljivi.

14. sat

Četnaesti sat prešli smo na pronalaženje sličica na radnim listovima autorice Čudina-Obradović (2008) kojima nazivi završavaju glasom /k/, a zatim, glasom /d/. Zatim smo prešli na pronalaženje sličica na radnim listovima kojima nazivi završavaju glasom /l/, a zatim, glasom /t/ koji su teže oučljivi glasovi, a koje djeca često ne čuju ili zamjenjuju. Luku sam poticala da glasno izgovara svaku riječ usmjeravajući pažnju na sam kraj riječi. Zadnji dio sata proveli smo igru „Koji je glas pobjegao iz riječi” prema Posokhovej (2001). Na primjer, koji je glas pobjegao iz riječi *rata*, *vrat* ili *vata* (radi se o riječi: *vrata*). Na taj smo način vježbali 17 riječi.

15. sat

Petnaesti sat krenuli smo na zahtjevniji zadatak u kojem je Luka naprije trebao imenovati predmet koji se nalazi na vrhu radnog listića, a zatim između niže ponuđenih 14 sličica imenovati one koje završavaju istim glasom kao i predmet sa vrha radnog lista.

16. sat

Šestnaesti sat Luka je bio iznimno motiviran za rad. Usredotočila sam se na njegovu sposobnost uočavanje zadnjeg glasa u riječima. Pripremila sam 30 kartica s nacrtanim predmetima od kojih svaki predmet završava na jedan glas abecede. Na karticama su tako bili prikazani: osa, auto, torbe, uši, pas, kukuruz, lonac, miš, jež, kolač, noć, krevet, brod, avion, zmaj, stol, sir, konj, kralj, luk, nosorog, šah, čep, zub, dim, fotograf i lav. Luka je dužio glasove koje sačinjavaju zadane mu riječi. Osvijestio je da imenovanje zadnjeg glasa koji izgovori jest ono što od njega tražim u ovome zadatku.

17. sat

Sedamnaesti sat ponovili smo vježbe sa šesnaestog sata.

18. sat

Osamnaesti sat proveli smo u znaku igre „Sagradi lanac” ili igre kolokvijalno nazvane „Kaladont”. Luki sam podijelila 10 sličica raznih predmeta. Njegov zadatak je bio odabrati jednu od sličica, imenovati koji predmet pokazuje te utvrditi kojim glasom završava njezin naziv. Nakon što je to obavio sljedeći zadatak je bio pronaći novu sličicu između onih koje sam mu prethodno podijelila ali sličicu koja započinje posljednjim glasom prethodne sličice.

Posljednji glas te nove sličice trebao je ujedno biti i početni glas sljedeće sličice. Zadatak je trajao sve dok završni glas neke sličice nije odgovarao početnom glasu prve odabrane sličice.

19. sat

Luki se igra „Sagradi lanac” iznimno svidjela. Pretpostavljam zbog toga što je doživio uspjeh. Stoga sam odlučila u igru uključiti još dvoje djece iz Lukinog razreda koja poslije redovne nastave provedu jedan školski sat čekajući trening. Djeca su se obradovala te su odigrala igru „Sagradi lanac” čak četiri puta. Iako nisam predviđjela nikakvu nagradu za pobjednika, djeca su se radovala i jako trudila.

Peta faza

U ovoj fazi cilj je bio razviti sposobnost prepoznavanja i izdvajanja (pljeskanjem) medijalnog glasa u riječi.

20. sat

Ovaj sat radila sam na razvitku Lukine sposobnosti slušnog uočavanja vokala u sredini riječi jer vokale je usvojio najbolje u dosadašnjem školovanju. Na taj način sam mu htjela približiti uopće pojam medijalnog glasa. Stoga je njegov zadatak ovaj sat bio odrediti je li zadani glas prisutan u riječima kao što su *zvuk, sok, som, sam, pod, luk*, i tako dalje u kojima se od njega tražilo da uoči, na primjer, je li u zadanoj riječi prisutan glas /o/. Ako je glas prisutan Luka je trebao pljeskati rukama. Na taj način uvježbali smo slušno prepoznavanje svih 5 samoglasnika.

21. sat

Dvadeset i prvi sat prešli smo na slušno uočavanje suglasnika /m/, /p/ i /t/ u sredini riječi. Na primjer, kada je Luka trebao odrediti je li zadani glas /m/ prisutan u nekim riječima ponudila sam mu riječi: *jagode, pismo, omlet, četvrtak, kompot, hrčak, pamuk i bomba*. Ovaj zadatak preuzet je od Posokhove (2010).

22. sat

Sljedeći sat pete faze proveli smo radeći 2 zadatka. Prvi zadatak se sastojao u tome da Luka uoči najčešće ponavljani glas u nizu riječi. Radili smo na način da bi mu pročitala niz od 6 riječi. U svakoj od tih riječi nalazio se glas koji je Luka trebao prepoznati. Traženi glas

nalazi se u različitim pozicijama. Likin zadatak bio je pažljivo slušati 18 nizova po 6 riječi i otkriti koji glas je najčešće čuo.

Sljedeći zadatak bio je izdvajanje medijalnog glasa u riječima. Nakon što je Luka osvijestio u prošlom zadatku što se od njega tražilo i počeo prepoznavati koji glas se najčešće pojavljuje u svim riječima prešli smo na prepoznavanje medijalnog glasa u riječi. Zadatak je sličan prethodnom uz novost da sada Luka plješće dlanovima ako se zadani glas nalazi u sredini riječi. U slučaju da se zadani glas ne nalazi u sredini riječi nego na početku ili na kraju riječi nije trebao pljeskati. Na taj način zadala sam mu 12 nizova od po 7 riječi.

23. sat

Ovaj sat za cilj je imao uočavanje riječi sa zadanim glasom unutar rečenice. Zadani glas unutar ispitnih rečenica nalazio se u 5 rečenica na početku rečenice. Na finalnom mjestu u nekoj riječi unutar rečenice zadani glas se nalazio, također, u 5 rečenica. A u 8 rečenica Luka je trebao uočiti riječ sa zadanim glasom u medijalnoj poziciji unutar rečenice. Rečenice sam mu čitala izmiješanim redoslijedom kako bi se izbjeglo ponavljanje. Na početku sata sam mu objasnila da je u svakoj rečenici skrivena jedna riječ koja u sebi sadrži glas „...” te da je njegov zadatak pažljivo slušati rečenice i pljesnuti dlanovima kada čuje traženi glas. Potom mi reći da zapišem na kojem mjestu se glas nalazio.

24. sat

Dvadeset i drugi sat bi se mogao podvesti pod zajednički naziv „Ponavljanje gradiva”. Najprije sam od Luke tražila da imenuje prijatelja ili prijateljicu iz razreda kojem ime počinje slovom /m/. Odabrao je ime Mateja. Njegov daljni zadatak bio je rastaviti riječ na slogove. Zatim, glasovno analizirati ime i odrediti finalni i medijalni glas. Potom sam ga ispitivala nalazi li se u tome imenu slovo /d/, /t/, /s/ ili /n/. Nakon toga za svaki glas u imenu trebao je smisliti po 3 riječi; i to tako da se glas nađe u inicijalnom, finalnom i medijalnom mjestu. Potom smo skupa zaigrali igru „Kaladont” i zahvalila sam mu se na sudjelovanju.

Ovaj sat trajao je 20 minuta jer je Luka brzo i sigurno rješavao zadatke.

13. REZULTATI

Trening fonološke svjesnosti trajao je vremenski nešto više od mjesec dana tijekom kojih je održano 24 sata. Inicijalna i finalna provjera stanja trajali su dodatnih 6 sati (3 sata inicijalna provjera i 3 sata finalna provjera). Luka ima oslabljenu koncentraciju zbog kojih je provjera stanja trajala duže od planiranog vremena. Inicijalnu provjeru stanja ponovila sam s Lukom po završetku treninga kako bih ustvrdila stupanj napredovanja. U tu svrhu oba puta sam koristila isti obrazac provjere stanja.

U prvoj cjelini Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa koja ispituje stanje fonematskog sluha i fonematske percepcije te fonemske komponente jezika, Luka je kao i ranije, uspješno riješio svih 5 zadataka.

U drugoj cjelini Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa koja ispituje fonemsku komponentu jezika, Luka je točno ponovio 5 od 8 slogova.

Treća cjelina Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa obuhvaća 5 zadataka. U prvom zadatku Luka je točno uočio zadani glas na inicijalnom mjestu u 26 od 30 riječi. Zadani glas na finalnom mjestu Luka je prepoznao u 21 riječi od 30 zadanih. Da je zadani glas na medijalnom mjestu prepoznao je kod 19 od 39 riječi. U drugom zadatku uočio je riječi sa zadanim glasom unutar 4 od 6 rečenica. U trećem zadatku uočio je najčešće ponavljani glas u 1 od 3 niza riječi. U četvrtom zadatku točno je aktualizirao 26 od 30 riječi sa zadanim inicijalnim glasom, 11 riječi je aktualizirao na zadani finalni glas te znao izdvojiti medijalni glas u 8 od 41 riječi. U petom zadatku sve dvosložne i trosložne riječi je sintetizirao točno. Od 4 jednosložne sada je znao sintetizirati njih 3, a od 2 jednosložne jednu riječ.

U četvrtoj cjelini Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa koja ispituje slogovnu analizu i sintezu bila su obuhvaćena 2 zadatka. U prvom zadatku, Luka je sada znao sintetizirati sve dvosložne, jednosložne i trosložne riječi. Od 6 višesložnih riječi znao ih je sintetizirati 4.

Peta cjelina Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa ispitivala sposobnost prepoznavanja rime i obuhvatila je 3 zadatka. U sva tri zadatka Luka je sada uspješno rješavao bez pogreške.

U šestoj cjelini Obrasca za provjeru stanja fonematsko-fonoloških procesa ispitivala sam Lukinu sposobnost podjele rečenice na riječi. Točno je rastavio svih 14 rečenica.

Tablica 8. Rezultati stanja fonematsko-fonoloških procesa prilikom inicijalne i finalne provjere, izraženi brojačano.

Cjelina	Broj zadatka	Rezultati inicijalne provjere	Rezultati finalne provjere
I	1. zadatak	6/6	6/6
	2. zadatak	5/5	5/5
	3.zadatak	16/16	16/16
	4.zadatak	9/9	9/9
II	1. zadatak	5/8	5/8
III	1. zadatak	24/30 (inicijalni glas), 16/30 (finalni glas), 17/39 (medijalni glas)	26/30 (inicijalni glas), 21/30 (finalni glas), 19/39 (medijalni glas)
	2. zadatak		5/6
	3.zadatak	4/6	1/3
		1/3	
IV	1. zadatak	26/30 (inicijalni glas), 0/30 (finalni glas), 2/41 (medijalni glas)	28/30 (inicijalni glas), 11/30 (finalni glas), 8/41 (medijalni glas)
	2. zadatak	5/5 (dvosložne), 1/4 (jednosložne), 2/2 (trosložne), 0/2 (višesložne)	5/5 (dvosložne) 3/4 (jednosložne), 2/2 (trosložne), 1/2 (višesložne)
V	1. zadatak	5/12	12/12
	2. zadatak	0/16	16/16
	3.zadatak	0/8	8/8
VI	1.zadatak	14/14	14/14

Tablica 8. brojačano prikazuje rezultate koje je Luka postigao prije individualnog treninga. Tablica 8. prikazuje rezultate nakon inicijalne i finalne provjere stanja fonološko-fonematskih procesa. Rezultati prije i nakon treninga su jednaki za prvu i šestu cjelinu.

Najveći napredak je zabilježen u petoj cjelini kojoj je bio cilj ispitati sposobnosti prepoznavanja i proizvodnje rime. Luka prije početka treninga nije sa sigurnošću uočavao parove riječi u rimi niti je znao sam proizvoditi riječi ili ne-riječi koje bi se rimovale zadanom kao niti izbaciti riječ koja je višak u rimi. Luka je motivirano sudjelovao u vježbama s rimom što se pokazalo i na finalnoj provjeri sanja gdje je točno riješio sva tri zadatka.

Značajan pomak Luka je ostvario i u zadacima treće i četvrte cjeline. Posebno se to odnosi na zadatke prepoznavanja finalnog glasa i na zadatke aktualizacije riječi na zadani inicijalni i finalni glas. Medijalni glas je slušno počeo uočavati. Na inicijalnoj provjeri zadani medijalni glas je čuo u 2/41 riječi a nakon treninga u 8/41 riječi.

Istaknuo se i u zadacima sa slogovnom sintezom višesložnih a posebno jednosložnih riječi. Prvotno je znao sintetizirati samo 1/4 jednosložne riječi. Nakon treninga taj je broj porastao na 3/4 ispitne jednosložne riječi te 1/2 višesložne ispitne riječi.

14. RASPRAVA

Istraživanja su pokazala da se kod većine djece mogu otkloniti poteškoće fonološke svjesnosti (Kolić-Vehovec, 2002). Primjenjujući dosadašnje spoznaje iz područja fonetike i rehabilitacije u ovome radu sam individualnim treningom fonološke svjesnosti nastojala poboljšati fonološku svjesnost kod djeteta s cerebralnom paralizom u trećem razredu osnovne škole kod kojega fonološka svjesnost nije razvijena u skladu s njegovom dobi i koje ne čita.

Stupanj usvojenosti vještine čitanja u recipročnoj je vezi sa stupnjem razvijenosti fonološke svjesnosti (Yopp i Yopp, 2000). Formalno podučavanje čitanja pridonosi razvoju fonološke svjesnosti dok vježbe za razvoj fonološke svjesnosti potpomažu usvajanje sposobnosti čitanja.

Trening fonološke svjesnosti najčešće se primjenjuje kod dislektične djece. Kod Luke primarni problem nije disleksija nego cerebralna paraliza. Njegove poteškoće u čitanju sekundarne su prirode. Cerebralna paraliza kombinacija je simptoma koja se razlikuje kod svake osobe. Ne postoje dvije osobe s istom cerebralnom paralizom jer su kod svake osobe cerebralnom paralizom zahvaćena drugačija mozgovna područja, a time i funkcije povezane s tim mozgovnim područjem. Rad s osobama s cerebralnom paralizom mora biti individualiziran. Nužno je ukomponirati informacije različitih stručnjaka u cjelovitu sliku kako bi se pristup mogao prilagoditi određenom djetetu.

Luka pohađa redovnu školu u pratnji asistentice u nastavi pod vodstvom iskusne učiteljice koja je ujedno i rehabilitatorica. Školska rehabilitatorica kontinuirano prati njegov razvoj. Iako je tri godine u redovnom školskom sustavu izložen jezičnim iskustvima Luka poznaje samo 5 slova abecede.

Iz razgovora s majkom saznajem da Luka često sluša radijske drame, majka mu čita knjige naglas a sam često prelistava školske udžbenike i vježbenice. Sve to upućuje da je Luka do sada bio dovoljno izložen jezičnim iskustvima te manjak jezičnih iskustava možemo isključiti kao uzrok slabije razvijenosti fonološke svjesnosti.

Lukina cerebralna paraliza popraćena je slabijom vidnom percepcijom koja uzrokuje optičke zamjene slova i teže raspoznavanje oblikom sličnih predmeta. Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek” iz Zagreba Luki pruža jednotjedne vježbe opismenjivanja. Iz istog Centra tiflopedagogica je preporučila upute za prilagodbu radnog okruženja u razredu te kako prilagoditi materijale i pod kojim kutom ih Luki prezentirati. Lukina grafomotorika na petom je stupnju Ljestvice bimanualnih finih motoričkih funkcija (BFMF) radi čega je uključen u Centar za odgoj i obrazovanje „Goljak” u Zagrebu gdje pohađa vježbe rada na računalu. Uključen je i u logopedске vježbe. Fizioterapeut svakodnevno dolazi u kućnu posjetu. Luka je uključen u sve rehabilitacijsko-edukacijsko-terapijske postupke na koje ima pravo.

Djeca s posebnim potrebama prolaze isti govorno-jezični razvojni put ali u svojem tempu. Dob pojave određenih faza se razlikuje što znači da se neki govorni oblici neće pojaviti prije nego što je dijete zrelo za to (Andrešić, 2010:51).

Iz ovogodišnjih nalaza i mišljenja psihologa niti dalje ne dobivamo cjelokupnu sliku Lukinog intelektualnog potencijala. Zbog kompleksnih razvojnih poteškoća ispitivanje intelektualnih sposobnosti provodi se svake godine isključivo samo verbalnim zadacima razvojnih ljestvica.

Ovogodišnji rezultati upućuju na intelektualni potencijal u okvirima dobi uz velike teškoće vizualne percepcije, vizualne pažnje, fine motoričke koordinacije i krupne motorike te poteškoće u matematičkom mišljenju. Zbog izostanka cjelokupne slike o apstraktnom mišljenju i rezoniranju a istovremeno uz stalnu izloženost jezičnim iskustvima u prilagođenoj okolini, pretpostavljam da bi razlog sporijeg razvoja kod Luke u slučaju kao što su neprepoznavanje rime, neusvojenost pojma finalnog i medijalnog glasa, nemogućnost slogovne sinteze od izmješanih slogova prije treninga mogli potražiti u kombinaciji

manjkavog apstraktnog mišljenja i sporijeg govorno-jezičnog razvoja. Zbog nedostatne procjene kognitivnih sposobnosti nisam u mogućnosti tvrditi takvo nešto sa stopostotnom sigurnošću.

Ipak, djeca s posebnim potrebama prolaze individualno kroz svoje razvojne faze i trenutačni neuspjeh u nekom području ne znači konačan neuspjeh u tome području. Veoma važno je u radu očekivati sazrijevanje djeteta i njegov napredak u tome području, ma koliko da on bio ili ne bio pravovremen.

Ovaj trening fonološke svjesnosti podrška je programima opismenjavanja koje Luka pohada u dva edukacijsko-rehabilitacijska centra. Trening je osmišljen s pretpostavkom da su formalno poučavanje čitanja i uvježbavanje fonološke svjesnosti u recipročnoj vezi (Yopp i Yopp, 2000).

Za vrijeme provođenja treninga i uvježbavanja Luka je napredovao u stupnjevima fonološke svjesnosti. Ako Luka postigne slične zadovoljavajuće rezultate i na drugim programima opismenjavanja u koje je uključen, pretpostavljam da bi uzeti zajedno mogli rezultirati konačnim ovladavanjem vještinom pisanja. Jer, čitanje i pisanje još su uvijek najpristupačnije i najčešće sredstvo obrazovanja (Posokhova, 2005). Stoga se na tome jako inzistira u Lukinom slučaju i jedan je od razloga zašto je odabran za ovaj trening.

Trening je proveden u školi nakon redovite nastave. Luka se veselio svakom našem satu i rado dolazio na vježbe fonološke svjesnosti. Posebno je bio motiviran kada su u vježbe jedan sat bili uključeni prijatelji iz njegovog razreda. Posebna učionica u kojoj smo radili osiguravala je željene uvjete za rad. To je učionica u kojoj se nalaze radio, računalo, mikrofoni i pisač, uređaji s kojima Luka voli raditi. Posebno bi ga veselilo kada smo zajedno slušali radio u pauzama ili kada bi izvodili igrokaz služeći se mikrofonom.

Pažljivo sam kreirala aktivnosti treninga. Vježbe sam prilagođavala njegovim mogućnostima. Primjerice, na kartice sam crtala predmete koji su mu inače zanimljivi kao što su: automobil, autobus, vlak, tramvaj, vatrogasna kola, policijska kola, i slično. Yopp i Yopp (2000) posebno ističu prilagodbu djetetu pri kreiranju aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti. Većina vježbi Luki se svidjela. Posebno mu se svidjela igra „Sagradi lanac” i „Višak u rimi” nakon što je osvijestio pojam rime i počeo ju prepoznavati. S druge strane, Luka ima oslabjelu koncentraciju (PRILOG 1). Omogućavala sam mu stanku kada bi mu bila potrebna.

Najučestalija pogreška neovisno o stupnju koncentracije bila je imenovanje inicijalnog glasa kao odgovor na bilo koje postavljeno pitanje. Pretpostavljam jer je htio pokazati svoje sposobnosti a na toj razini fonološke svjesnosti od početka treninga je bio najuspješniji. Zbog artikulacijskih teškoća dolazilo je do zamijenjivanja glasova /č/-/ć/, /dž/-/đ/ i /lj/-/nj/.

Kao zanimljivost istaknula bi riječ *akvarij*. Riječ *akvarij* Luki je zadavala posebne probleme. Do kraja treninga nije ju uspio raščlaniti. Mogući uzrok tome je kombinacija glasova te riječi.

Neke sposobnosti fonološke svjesnosti nije trebalo posebno uvježbavati. Primjerice, inicijalni glas koji smo uvježbavali paralelno s drugim vježbama i sposobnosti glasovne sinteze. Za razliku od toga, vježbe za razvoj sposobnosti prepoznavanja i proizvodnje rime te vježbe za razvoj sposobnosti prepoznavanja finalnog i medijalnog glasa trebale su nešto više vremena.

Tempo rada u potpunosti sam prilagodila Lukinom napredovanju. Sukladno teorijskim smjernicama, trening sam započela od „dužih” jezičnih jedinica, na „nižim” razinama fonološke svjesnosti. Uspoređujući rezultate mjerenja stanja fonematsko-fonoloških procesa kod Luke prije i poslije treninga, očigledan je Lukin napredak u fonološkoj svjesnosti.

Najveći napredak postigao je u sposobnostima prepoznavanja i proizvodnje rime i u sposobnostima prepoznavanja finalnog glasa u riječima. Od velike koristi je bilo duženje glasova u riječima i uključivanje pokreta tijela u vježbe glasovne analize i sinteze. Primjetan je napredak i u sposobnostima slogovne sinteze ispremještanih slogova neke riječi kao i napredak u glasovnoj sintezi jednosložnih i višesložnih riječi.

Poticanje razvoja fonološke svjesnosti nije smisleno samo za sebe. Trening fonološke svjesnosti kod Luke rezultirao je dobrim pomacima ali njegova svrha je poslužiti Luki u daljenjem procesu opismenjivanja i kao podrška vježbama koje pohađa u drugim rehabilitacijskim centrima. Jer ovaj rad je postavljen na znanstvenoj pretpostavci koju ističu Yopp i Yopp (2000) da vježbe osjetljivosti za glasovnu osnovu jezika podržavaju razvoj pismenosti a i sama osjetljivost je podrška razvoju pismenosti. Međutim, neophodno je detaljnije istraživati razvoj fonološke svjesnosti i pružanje pomoći u slučaju djece s cerebralnom paralizom.

Cilj ovoga rada bio je unaprijediti razinu Lukine fonološke svjesnosti, zato mogu reći da je svrha ovog treninga ispunjena.

15. ZAKLJUČAK

Devetogodišnji Luka na početku trećeg razreda osnovne škole imao je razvijen fonematski sluh ali ne i u zadovoljavajućoj mjeri razvijenu fonološku svjesnost. S ciljem razvoja njegove fonološke svjesnosti neophodne za usvajanje čitanja bio je uključen u individualni trening fonološke svjesnosti. Po završetku treninga koji je obuhvatio 24 sata ispunjena igrama i vježbama prikladnim za razvoj fonološke svjesnosti uočen je napredak u njegovoj fonološkoj svjesnosti. Posebno je to važno jer su sada kod njega razvijene sposobnosti prepoznavanja i proizvodnje rime te sposobnosti glasovne i slogovne analize i sinteze. Time mu je omogućeno daljnje praćenje programa opismenjavanja koje pohađa u Centru za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek”.

Može se reći da je postignut cilj treninga.

16. REFERENCIJE

- Andrešić, D., Benc-Štuka, N., Gugo-Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tambić, M.** (2010). *Kako dijete govori?*. Zagreb: Planet Zoe.
- Anthony J.L., Francis, D.J.** (2005). Development of Phonological Awareness. *Current directions in psychological science* **14**, 5, 225-250.
- Apel, K., Masterson, J.** (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenost*. Lekenik: Ostvarenje.
- Blaži, D., Buzdum, I., Kozarić-Ciković, M.** (2011). Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* **47**, 2, 14-25.
- Čudina-Obradović, M.** (2000). *Kad kraljevina piše kraljeviću: Psihološki temelji čitanja i pisanja*. Zagreb: Korak po korak.
- Čudina-Obradović, M.** (2008). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M.** (2010). *Čitanje prije škole: Radni listovi za djecu od 5 do 7 godina*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hurford, D. P.** (1990). Training Phonemic Segmentation Ability with a Phonemic Discrimination Intervention in Second-and Third-Grade Children with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* **23**, 9, 564-570.
- Ivanovsky, O., Gadasin, L.** (2010). *Vesela škola s logopedom: Program poticanja govorno-jezičnog razvoja*. Zagreb: Planet Zoe.
- Ivšac P., Lenček, M.** (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* **47**, 1, 1-16.
- Kapitanović-Vidak, H., Grubešić, Z., Kapitanović, S.** (2008). Polimorfizmi gena za citokine, perinatalna infekcija i cerebralna paraliza. *Paedriatica Croatica* **52**, 3, 151-157.

- Katušić, A.** (2011). Cerebralna paraliza: redefiniranje i reklasifikacija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* **48**, 1, 117-126.
- Katušić, A.** (2012). *Učinak zvučnih vibracija frekvencije 40 Hz na spastičnost i motoričke funkcije u djece sa cerebralnom paralizom*. Doktorska disertacija. Zagreb: Medicinski fakultet.
- Kolić-Vehovec, S.** (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Revija za rehabilitacijska istraživanja* **39**, 1, 17-32.
- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rhode, B., Whiren, A.** (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
- Kukić, M.** (2002). *Trening fonološke svjesnosti: prikaz slučaja*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Ljubešić, M.** (1997). *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine.
- Leljak-Šlopar, B.** (1992). *Kognitivne sposobnosti djece oboljele od cerebralne paralize*. Specijalistički rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Martinac-Dorčić, T.** (2007). *Prilagodba roditelja djece oboljele od cerebralne paralize*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Planinc, I.** (1988). *Knjiga i čitalac s posljedicama cerebralne paralize*. Zagreb: Školske novine.
- Posokhova, I.** (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Lekenik: Ostvarenje
- Posokhova, I.** (2005). *Izgovor: kako ga poboljšati*. Zagreb: Ostvarenje.
- Peeters, M., Verhoeven, L., Balkom, van H., J. de Moor.** (2008). Phonological awareness, foundation measures and cerebral palsy. *Journal of Intellectual Disability Research* **52**, 3, 68-78.
- Sardelić, S., Bonetti, A., Hrastinski, I.** (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* **43**, 1, 99-105.

Sindik, J., Pavić, M. (2009). Povezanost općih razvojnih kompetencija i fonološke svjesnosti kod predškolske djece. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* **52**, 22, 62-77.

Šikić, N., Ivičević-Desnica, J. (1990). *Govorni razvoj djeteta i njegovi poremećaji*. Arhiv za zaštitu majke i djeteta.

Vasta, R., Marshall, M. H., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vuletić, D. (1987). *Govorni poremećaji*. Zagreb: Školska knjiga.

Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher* **45**, 9, 696-703.

Yopp, H. K. (1995). A Test for Assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher* **49**, 1, 20-29.

Yopp, H. K., Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher* **54**, 2, 130-143.

III. PRILOZI

Ovom radu priloženi su sljedeći dokumenti:

PRILOG 1 Nalaz i mišljenje psihologa iz 2013. godine.

PRILOG 2 Lista ne-riječi kojom se ispituje slušno pamćenje.

PRILOG 3 Izvještaj o procjeni vida Centra za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek”

PRILOG 4 Obrazac za provjeru stanja fonološko-fonematskih procesa kod učenika s teškoćama u čitanju i pisanju.

PRILOG 5 Suglasnost kojom su roditelji dali svoj pristanak da dijete sudjeluje u istraživanju (Tomić, 2013).

PRILOG 1 Nalaz i mišljenje psihologa iz 2013. godine.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI
FAKULTET
CENTAR ZA REHABILITACIJU
Kabinet za razvojnu procjenu i podršku
BORONGAJSKA C. 83f, tel. 01/24 57 560

Ime i prezime:
Datum rođenja: 30.10.2003.
Datum ispitivanja: 24.04.2013.
Dob: 9g 5mj

NALAZ I MIŠLJENJE PSIHOLOGA

Dječak dolazi na kontrolni psihološki pregled u pratnji majke. Polazi OŠ / z
prema prilagođenom programu i uz asistenta u nastavi. Dječak ima
kompleksne razvojne poteškoće zbog kojih je od najranije dobi uključen u
različite rehabilitacijske programe (Dg. Tetraparesis spastica, Subluxatio
coxarum, St. post op.tenotomiae mm. Addustoris longi, gracilis et iliopsoasis
bilat., Zaostajanje u razvoju govora, Strabismus conv.).

Svaki dan ima fizikalnu terapiju. Majka ima status majke njegovateljice.
Uključen je u rehabilitacijski program u Centru Vinko Bek, majka primjećuje
napredak u području vidne percepcije. Do lipnja prošle godine je bio uključen u
logopedski tretman.

Majka navodi da je r u školi zadovoljan, dobro prihvaćen, no još uvijek nije
razvio fonematsku analizu i sintezu, savladava računske operacije do 5. Pokazuje
interes za različite teme, voli posjećivati muzeje, kazalište.

Kontakt sa ispitivačem se uredno uspostavlja. Dječak je motiviran za razgovor,
ali pokazuje nelagodu u odnosu na provođenje ispitivanja. Rečenica je složena,
govor je sporijeg tempa, sa latencijom.

Tijekom ispitivanja na zahtjev još uvijek teško usmjerava pogled, pa se vizualni
zadaci nisu koristili. Kod verbalnih zadataka potrebno je polako postavljati
pitanja, često ponoviti uputu i ostaviti dovoljno vremena za odgovor (ne
požurivati dječaka).

Tijekom rada pokazuje velike otklone pažnje, lako se i brzo umara pa su potrebne
pauze i slijeđenje njegovog ritma.

Dominantno koristi lijevu ruku. Sjedi uz oslonac, u kolicima.

Tehnike ispitivanja: RTČ-P, WISC IV parcijalno.

Na RTČ-P ljestvici dječak je uspješan na verbalnim zadacima za uzrast 7 i 8
godina.

Verbalne zadatke testa WISC IV rješavao je selektivno, po nekoliko iz svakog
subtesta, zbog čega se nije mogao utvrditi razvojni profil.

Mišljenje

Zbog kompleksnih razvojnih teškoća ispitivanje intelektualnih sposobnosti
provedeno je samo verbalnim zadacima, selektivno. Rezultati upućuju na verbalni
intelektualni potencijal u širim granicama dobi uz poteškoće matematičkog

PRILOG 2 Lista ne-riječi kojom se ispituje slušno pamćenje.

ISPITIVANJE AUDITIVNE MEMORIJE	
<u>Riječi</u>	<u>Logatomi</u>
1.a) buka	a) kabu
b) devet	b) veđet
2.a) klupa	a) klepa
b) magla	b) mugla
3.a) poklopac	b) plocipak
b) slikarstvo	b) plistvorka
4.a) kazalište	a) lakašteliz
b) stražarnica	b) žarinanstra
5.a) porazmjestiti	a) rastopotimje
b) utemeljivač	b) ljumevičatu

Ispitivač čita jedinicu po jedinicu, i to najprije riječi, a onda logatome. Uz svaku jedinicu bilježi + ili -, ovisno o odgovoru. Ne vodi se računa o eventualnim greškama artikulacije, već samo o rasporedu glasova i slogova i o njihovom eventualnom izostavljanju ili dodavanju, neovisno o artikulaciji.

PRILOG 3 Izvještaj o procjeni vida Centra za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek”.



Centar za odgoj i obrazovanje "Vinko Bek"
Kušlanova 59 a, Zagreb, RH
MB 3205819, OIB 16898882733, p.p. 897, 10001 Zagreb

IZVJEŠTAJ O PROCJENI VIDA

Ime i prezime: *Marko Čurković*

Datum procjene: 24. 05. 2011.

Datum rođenja: 30. 10. 2003. (KD=7g. 7mj.).

- adresa: *Marko Čurković, Zagreb, p.p. 897, 10001 Zagreb*

Oft. dg.: Atrophia PNO; Strabismus div. I. dex.; Astigmatismus myopicus o.u.; Nystagmus
Ostalo: Praematurus; PVL3

- naočale nosi; refrakcijska korekcija (20. 10. 2009.): o.dex. -1,00 Dsph -0,75 Dcyl /10°;
o. sin. -1,00 Dsph -0,75 Dcyl /170°, 3 prizme binazalno
- iz anamneze: pohađa DV Bijeli jelen, od jeseni kreće u 1. r. OŠ Marije Jurić Zagorke po prilagođenom programu

NALAZ FUNKCIONALNOG VIDA: Testiranje je provedeno u dva navrata jer se dječak prvi put umorio. Radio je 30 zadataka testa od kojih je riješio 11, 14 nije svladao, a 5 nije mogao raditi zbog oštećenja motorike. Dječak fiksira pogledom objekt, uočava ga na 5 metara. Raspoznaje boje bez imenovanja. Vizualno razlikuje „veliko/malo“, uspoređuje predmet sa slikom, prepoznaje neke objekte na pojedinačnim i grupnim obojenim slikama. Uočava zadani element na grupnoj slici. Dječak ima poteškoće kod: oponašanja prostornih odnosa, uočavanja detalja na predmetima, grupiranja crteža geometrijskih likova prema obliku, prepoznavanja objekata na linijskim crtežima, postavljanje predmeta prema slici, uspoređivanje crteža prema unutrašnjem detalju. Za promatranje detalja na slikama koristio je elektroničko povećalo CCTV. Ne treba individualno osvjetljenje u radu.

NALAZ VIDNIH FUNKCIJA: Uspostavlja kontakt očima s ispitivačem, glava često pada što ometa održavanje fiksacije. Vizualna pažnja je kratkotrajna, voli taktilno istraživati predmete. Vidna oština ispitivana je binokularno, s korekcijom. Na 1.5 metar udaljenosti vidio je veličinu 24M što iznosi 0.06 vidne oštine (test pojedinačni Lea simboli). Na testu Kay slike vidio je veličinu 12M na 2 metra = 0.16. Na blizu (Lea simboli igraće karte) je na 20 cm udaljenosti vidio veličinu 10M i poneke simbole veličine 6.3M i 4M.

Preporuka:

je slabovidan dječak koji ima specifične poteškoće vizualne percepcije uzrokovane organskim oštećenjem CNS-a. Stereoskopija zbog strabizma nije razvijena zbog čega je otežana vizualna procjena udaljenosti predmeta i uočavanje visinskih razlika. Na blizu danas nije mogao prepoznati znakove manje od 4M što odgovara veličini malih tiskanih

slova fonta Arial 39 (**aeiou**) ili velikim tiskanim slovima Arial 29 (**AEIOU**).

Zbog toga bi mogao čitati samo vrlo uvećani tisak i to ako je razmak između znakova proširen. Kratkotrajna fiksacija dodatno bi otežavala snalaženje u tekstu i čitanje. Zbog navedenog, ne preporuča se koristiti crni tisak kao primarni obrazovni medij. Obrazovanje je poželjno temeljiti na slušanju i govoru.



in, prof. def., stručnjak za vid

Josip Rajc

Sjedište, Kušlanova 59 a - tel.: ravnatelj (01) 2441-563; tajništvo (01) 2382-218; računovodstvo (01) 2382-210; fax: (01) 2382-240
Dislocirana jedinica Zagreb, Nazorova 53 – tel.: (01) 4821-660, 4821-661; fax: (01) 4821-969
e-mail: ured@centar-vinko-bek-zg.skole.hr; žiroračun: 2390001-1100023454

PRILOG 4 Obrazac za provjeru stanja fonološko-fonematskih procesa kod učenika s teškoćama u čitanju i pisanju

**OBRAZAC ZA PROVJERU STANJA FONOLOŠKO-FONEMATSKIH PROCESA
KOD UČENIKA S TEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU**

Ispitivanje fonematskog sluha i fonemske percepcije

1. Slušno uočavanje glasa u nazivu slike

Opis zadatka: Ispitivač traži od djeteta da izabere odgovarajuću sliku na temelju slušnog percipiranja njenog naziva. Uputa djetetu: „Pokaži gdje je ...”.

Ispitne riječi-slike:

vuk-luk

torta-torba

jare-jaje

kolač-kotač

nos-noć

kula-lula

2. Objašnjavanje značenja riječi (paronimi)

Opis zadatka: Ispitivač traži od djeteta da objasni značenje pojedine riječi. Uputa djetetu: „Postavit ću ti neka pitanja. Tvoj zadatak je da objasniš riječi koje budem rekla”.

Ispitna pitanja:

Što je ruka, a što je luka?

Što je ruka, a što je ruža?

Što znači cvijet, a što je svijet?

Što je mak, a što je lak?

Što je rak, a što je lak?

3. Slušno razlikovanje glasova u riječima

Opis zadatka: Ispitivač traži od djeteta da slušno uoč i ispravi greške u rečenicama. Uputa djetetu: „Sada ću ti čitati neke vrlo smiješne rečenice. One su smiješne zato što je u njih zalutala jedna pogrešna riječ. Pažljivo slušaj rečenice, pronađi riječ koja je zalutala i reci ispravno”.

Ispitne rečenice:

Kosa jede travu. (koza)

*Najviše volim kotač od čokolade.
(kolač)*

Pas je glodao gost. (kost)

*Uzeo sam oštar nos i odrezao
komad sira. (nož)*

*Napravio sam sendvič od sira i
kruga. (kruha)*

U šumi raste zelen bol. (bor)

*Svaka ptica voda ima duge noge.
(roda)*

*Djevojčica je ubrala svijet u vrtu.
(cvijet)*

*Učenik je iz školske torbe izvadio
seku. (teku)*

*Poslije kiše na cesti je nastala
velika para. (bara)*

*Trokut, kvadrat i kruh su
geometrijski oblici. (krug)*

*Ispod kupusovog lista sreli su se
muž i glista. (puž)*

Volim plivati u dubokoj rodi. (vodi)

Na ulicu se ulovila riba. (udicu)

Osjetio sam jaku bor u glavi. (bol)

*Prerezao sam zemlju i stavio sir.
(žemlju)*

4. Slušno uočavanje jezične jedinice u nizu drugih

Opis zadatka: Ispitujemo stanje slušne pažnje. Zadatak a) predstavlja niz riječi koje zajedno predstavljaju isto semantičko polje, dok je to uočavanje otežano u zadatku b) u kojem su riječi semantički različite, ali imaju sličnu fonematsku transkripciju (jednaki broj glasova i lokalizaciju naglaska). Uputa djetetu: „Sada ću ti izgovorati nekoliko riječi. Slušaj ih pažljivo. Kada izgovorim riječ /.../, odmah pljesni dlanovima”.

Ispitne riječi:

Zadatak a)

semantički povezane riječi:

uočavanje riječi *grm*: *cvijet, trava, drvo, jagoda, gljiva, grm, list*

uočavanje riječi *valovi*: *plaža, sunce, more, školjka, pijesak, valovi, galeb*

uočavanje riječi *igrači*: *lopta, igralište, gol, publika, navijači, sudac, igrači*

uočavanje riječi *znak*: *ulica, semafor, auto, prometnik, znak, pješak, putokaz*

Zadatak b)

semantički nepovezane riječi:

uočavanje riječi *konj*: *zub, med, konj, mak*

uočavanje riječi *krov*: *konj, lav, most, krov, dar, slon, brod*

uočavanje riječi *led*: *med, miš, zub, led, sat, nos, čaj*

uočavanje riječi *koš*: *žir, prst, bor, vrt, kost, koš, tuš*

uočavanje riječi *dar*: *par, sir, bor, žar, žir, dar, mir, zbor*

Ispitivanje fonemske komponente jezika

5. Ponavljanje slogova s opozicijskim glasovima

Opis zadatka: ispitivač traži od djeteta da pažljivo sluša i odmah točno ponavlja to što je on izgovorio. Uputa djetetu: „Pročitaj ću ti neke slogove a ti odmah ponovi što si čuo”.

Ispitni slogovi:

sa-ša, ša-sa

sa-ca, ca-sa

pa-ba, ba-pa

ta-da, da-ta

sa-za, za-sa

ša-ža, ža-ša

ra-la, la-ra

fa-va, va-fa

Ispitivanje funkcija fonematske analize i sinteze

6. Uočavanje zadanog glasa u riječima

Opis zadatka: Ispitivač demonstrira odgovarajuću sliku u tišini i traži od djeteta da kaže je li u riječi prisutan zadani glas ili ne. Uputa djetetu: „Ponudit ću ti neke slike. Pažljivo pogledaj što je na slici i reci je li u riječi prisutan glas /.../”.

Ispitne riječi:

glas /a/ u riječi: *auto*

glas /o/ u riječi: *olovka*

glas /e/ u riječi: *ekran*

glas /i/ u riječi: *igla*

glas /u/ u riječi: *usta*

glas /s/ u riječima: *sat, osa, pas, stol*

glas /z/ u riječima: *zebra, koza, kukuruz, zvono*

glas /c/ u riječima: *cipela, ptica, lonac, cvijet*

glas /š/ u riječima: *šator, kruška, miš, škare*

glas /ž/ u riječima: *žir, ruža, jež, žlica*

glas /č/ u riječima: *čokolada, mačka, kolač, čvor*

glas /ć/ u riječima: *kuća, noć*

glas /dž/ u riječima: *džem, pidžama, patlidžan*

glas /đ/ u riječima: *đak, posuđe, đurđica, grožđe*

glas /t/ u riječima: *torba, kotač, krevet, list*

glas /d/ u riječima: *duga, medvjedić, brod, drvo*

glas /n/ u riječima: *nož, banana, avion, jakna*

glas /j/ u riječima: *jabuka, jaje, zmaj*

glas /l/ u riječima: *lopta, kula, stol, vlak*

glas /r/ u riječima: *riba, sir, markica*

glas /nj/ u riječima: *njuška, sanjke, konj, knjiga*

glas /lj/ u riječima: *ljuljačka, gljiva, kralj*

glas /k/ u riječima: *kamion, luk, mrkva*

glas /g/ u riječima: *gitara, grm, nosorog, gnijezdo*

glas /h/ u riječima: *haljina, muha, šah, hlače*

glas /p/ u riječima: *pila, lopata, čep, leptir*

glas /b/ u riječima: *bor, truba, zub, brod*

glas /m/ u riječima: *mačka, limun, dim*

glas /f/ u riječima: *frula, žirafa, fotograf, harfa*

glas /v/ u riječima: *vuk, tava, lav, vlak*

7. Uočavanje riječi sa zadanim glasom unutar rečenice

Opis zadatka: Ispitivač izgovara rečenicu i traži dijete da odabere samo one riječi koje imaju zadani glas. Uputa djetetu: „Pročitaj ti neke rečenice. U njima je skrivena jedna riječ koja ima slovo /.../. Pažljivo slušaj da čuješ koja je to riječ pa mi reci. ”

Ispitne rečenice:

Glas /s/: *Igor ima nove skije.*

U šumi rastu borovnice.

Glas /š/: *U bakinoj košari su jabuke.*

Vanja reže škarama papir.

Glas /r/: *Luka je ulovio ribu.*

Na pismo sam nalijepila poštansku markicu.

8. Uočavanje najčešće ponavljano glasa u nizu riječi

Opis zadatka: ispitivač izgovara niz riječi i traži od djeteta da kaže koji glas čuje najčešće.

Uputa djetetu: „Pročitaj ti neke riječi. Pažljivo slušaj dok ih ne izgovorim do kraja i reci koji glas si čuo najčešće”.

Ispitne riječi:

sanjke, gusar, nos, sidro, usta, svijeća

šuma, mašina, tuš, šala, pištolj, škola

riba, barka, mrav, žir, remen, krumpir

Ispitivanje fonematske analize i sinteze

9. Fonematska analiza glasova

Aktualizacija riječi sa zadanim glasom na početku riječi.

Opis zadatka: Ispitujemo djetetovu sposobnost prepoznavanja inicijalnog glasa. Tražimo da navede nekoliko riječi koje počinju dotičnim glasom. Uputa djetetu: „Smisli nekoliko riječi koje počinju glasom /.../”.

Za ispitivanje se uzimaju samo glasovi koje dijete dobro izgovara.

Aktualizacija riječi sa zadanim glasom na kraju riječi.

Opis zadatka: Ispitujemo djetetovu sposobnost prepoznavanja finalnog glasa. Tražimo da navede nekoliko riječi koje završavaju dotičnim glasom. Uputa djetetu: „Smisli nekoliko riječi koje završavaju glasom /.../”.

Za ispitivanje se uzimaju samo glasovi koje dijete dobro izgovara.

Izdvajanje medijalnog glasa u riječi

Opis zadatka: ispitivač čita djetetu riječi i od njega traži da prepozna nalazi li se dotični glas u sredini riječi ili pak na početku ili na kraju riječi. U slučaju da se zadani glas nalazi u sredini riječi dijete treba pljesnuti dlanovima, a ako se zadani glas nalazi na početku ili na kraju riječi dijete ne plješće dlanovima. Uputa djetetu: „Pročitaj ti neke riječi. Ako se glas /.../ nalazi u sredini riječi pljesni dlanovima”.

Ispitne riječi:

*glas p- šljiva, lipa, sat, lopata, salata, kompot, trava, cvijeće, kapljica, krupan,
kornjača, spavati, repa, trešnja, brava, mapa*

glas m-kuhinja, sarma, komarac, vatra, kabanica, tramvaj, trava, šuma, rumeni, truba, omlet

glas v-kora, kovčeg, avion, tableta, zvono, kava, kuharica, salveta, redak, krevet, briga, tavan, kupovina, kupina

10. Fonemska sinteza glasova u riječi

Opis zadatka: Ispitujemo sposobnost sintetiziranja odvojenih glasova u cjelinu riječi. Ispitivač čita odvojene glasove po redu i traži od djeteta da pogodi koja je riječ i kaže ju. Ritmično se izgovaraju glasovi jedan po jedan a počinje se od dvosložnih preko jednosložnih do trosložnih i višesložnih.

Uputa djetetu: „Izgovarat ću neke glasove po redu a ti pokušaj odgonetnuti koju riječ slovka”.

Ispitne riječi:

Dvosložne:

v, o, d, a

r, i, b, a

n, e, b, o

š, k, o, l, a

p, t, i, c, a

Jednosložne:

s, t, o, l

t, k, o

v, r, t

t, r, g

Trosložne:

k, a, m, e, r, a

j, e, z, e, r, o

Višesložne:

t, e, l, e, v, i, z, o, r

k, r, o, k, o, d, i, l

11. Slogovna analiza

Opis zadatka: ispitujemo djetetovu sposobnost operiranja slogovima kao sastavnim dijelovima riječi. Ispitivač izgovara riječi a dijete treba rastaviti (slogovati) riječ na dijelove (slogove). Uputa djetetu: „Izgovarati ću neke riječi. Pažljivo slušaj a onda rastavi riječ na slogove”.

Ispitne riječi:

Dvosložne:

juha, motor, lopta, bunar, balon, vrata, trava, klopka, mudrac, djeca

Jednosložne:

kruh, zmaj, stol, zub, ples, bor, put, noć

Trosložne:

košulja, raketa, učenik, stolica, akvarij, antena, marama, nekuda

Višesložne:

policajac, televizor, padobranac, vatrogasac, čuvarica, učiteljica

12. Slogovna sinteza

Ispitivač daje djetetu kartice sa slogovima i traži od njega da od pojedinih slogova sastavi smislene riječi. Uputa djetetu: „Ovdje je skrivena jedna riječ. Postavi dijelove (slogove) na svoja mjesta i otkrij koja je to riječ”.

Ispitne riječi:

le, te, fon

ka, da, ni

o, ka, lov

pe, ci, la

ja, ku, ti

do, lje, ko, ni, ca

tar, vje

lju, ga, pe, pe

ma, sla

ko, ba, li

ra-pa-ča

da, li, va

13. Raspoznavanje rime

Opis zadatka: Ispitujemo djetetovu sposobnost uočavanja rime. Ispitivač čita djetetu po dvije riječi i pita dijete rimuju li se ili ne.

Uputa djetetu: „Pročitati ću ti neke riječi a ti reci rimuju li se ili ne”.

Ispitne riječi:

selo- čelo

štaka-šaka

lanac-novac

kruška-štaka

borac-dvorac

slamka-zamka

kroj-roj

slama-slamka

stog-gost

daska-mask

rog-most

dama-mask

14. Proizvodnja rime

Opis zadatka: Ispitujemo djetetovu sposobnost proizvodnje rime. Ispitivač čita riječ a dijete treba smisliti a potom reći riječ koja se rimuje s pročitanim. Uputa djetetu: „Pročitaj ću ti riječ a ti smisli neku riječ koja se rimuje s njom i reci mi je”.

Ispitne riječi:

kos

guma

noć

roda

luk

vila

vuna

kava

med

juha

kosa

rep

žice

žir

čelo

sol

15. Višak u rimi

Opis zadatka: Ispitujemo djetetovu sposobnost prepoznavanja rime. Ispitivač čita po tri riječi u nizu od kojih se dvije rimuju, a jedna je višak. Uputa djetetu: „Pročitaj ću ti tri riječi. Dvije se riječi rimuju a treća riječ je zalutala. Pažljivo slušaj i izbaci uljeza”.

Ispitne riječi:

nošnja, krošnja, njuška

daska, dama, maska

štaka, kruška, šaka

lanac, novac, vranac

slama, slamka, zamka,

lovac, dvorac, dvorac

rog, kroj, roj

gost, stog, most

16. Raščlamba rečenice na riječi

Opis zadatka: Ispitujemo djetetovu sposobnost podjele rečenice na sastavne dijelove (riječi).

Ispitivač čita rečenice a dijete ih treba rastaviti na riječi. Uputa djetetu: „Pročitat ću ti neke rečenice a ti ih rastavi na dijelove”.

Ispitne rečenice:

Jabuka je u košari.

Dječak nosi naočale.

Iza kuće je vrt.

Iznad stola visi svjetiljka.

Zastava je na balkonu.

Ptica je na grani.

*Autobus se kreće cestom, a vlak
tračnicama.*

Kad narastem bit ću zubar.

Lopatom čistimo snijeg.

Krava daje mlijeko.

Zvijezde sjaje na nebu.

Brod plovi morem.

Kruške rastu na stablu.

Vjeverica živu u duplji.

PRILOG 5 Suglasnost kojom su roditelji dali svoj pristanak da dijete sudjeluje u istraživanju.

FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FONETIKU
Ivana Lučića 3, Zagreb

OŠ. _____

SUGLASNOST

Ja _____ svojim potpisom dajem suglasnost da
(roditelj, staratelj, skrbnik)
moje dijete _____, rođeno _____
(ime i prezime djeteta) (datum i godina)
sudjeluje u treningu fonološke svjesnosti.

Potpis

(roditelj, staratelj, skrbnik)

U Zagrebu, 14. svibnja 2013. godine.

KRATAK UPITNIK O RAZVOJU DJETETA

1. Je li dijete rođeno prijevremeno? ☒ DA ☐ NE
2. Je li porod protekao bez komplikacija? ☒ DA ☐ NE
3. Jeste li se ikad zabrinuli oko djetetova jezičnog statusa? ☒ DA ☐ NE
4. S koliko je mjeseci dijete izgovorilo prvu riječ? _____
5. Jeste li se ikad zabrinuli oko djetetova govorno-jezičnog razvoja? ☒ DA ☐ NE

5a. Ako da, zbog čega ste se zabrinuli?

- zbog toga što ne uspijeva analizirati i sintetizirati
riječ
- ne čita

6. Ima li dijete braće ili sestara? ☐ DA ☒ NE

Ako da, molimo vas da napišete:
